

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA GUIMARÃES

**IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NA SÉRIE MERLÍ: EFEITOS DE SENTIDOS  
SOBRE OS MODOS PRÓPRIOS DE SER JOVEM**

CURITIBA

2019

LETÍCIA GUIMARÃES

IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NA SÉRIE MERLÍ: EFEITOS DE SENTIDOS  
SOBRE OS MODOS PRÓPRIOS DE SER JOVEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Comunicação Social – Publicidade e  
Propaganda, da Universidade Federal do Paraná,  
como requisito à obtenção do título de Bacharel  
em Comunicação Social – Habilitação em  
Publicidade e Propaganda.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hansen.

Curitiba

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

## AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**NOME DO ALUNO(A):** LETICIA GUIMARAES  
**TÍTULO:** IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NA SÉRIE MERLI: OS  
MODOS PRÓPRIOS DE SER JOVEM.

### LOCAL E DATA DA APRESENTAÇÃO ORAL:

Sede do Departamento de Comunicação Social da UFPR,  
realizada na sala 2, no dia 03/12/19, às 11h30.

BANCA EXAMINADORA – PROFESSORES	NOTA
FABIO HANSEN (orientador)	100
VALQUIRIA MICHELA JOHN	100
VALERIA FLORIANO MACHADO (convidada)	100
MÉDIA FINAL:	100

BANCA EXAMINADORA	ASSINATURA
FABIO HANSEN	
VALQUIRIA MICHELA JOHN	Valquira John
VALERIA FLORIANO MACHADO	Floriano

Curitiba, 03 de dezembro de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos outros que fizeram parte dos aprendizados que me trouxeram até a conclusão desta monografia.

À minha irmã, Larissa, que me cativou com seu amor pelo conhecimento e me apresentou ao mundo da leitura.

À minha mãe e ao meu pai, pelo amor e cuidado.

Ao Matheus, pela habilidade de dizer palavras sábias em momentos difíceis.

Ao Fábio, meu orientador, por tantos conhecimentos compartilhados.

À universidade onde sonhava estudar desde os nove anos, que abriu a minha mente para uma vida de boas inquietações e na qual finalmente concluo a minha graduação.

Aos outros que passaram por mim, trazendo novas ideias, desafios e conflitos que formam quem sou hoje.

À Deus, por me incomodar tanto a ponto de eu querer amar esses outros como a mim mesma.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso investiga como o consumo das representações da série catalã Merlí se relaciona com a percepção das identidades e subjetividades juvenis. Desse modo, pesquisamos a circulação dos sentidos entre a produção e o consumo do conteúdo audiovisual, tendo como base estudos sobre as narrativas seriadas, além de operadores teóricos como os conceitos de representação e identidade, em uma perspectiva sociocultural. Como metodologia, realizamos dois grupos focais sobre a série com jovens universitários e, para analisar os efeitos de sentido produzidos, utilizamos a Análise de Discurso francesa. Verificamos que a identificação com a série se dá em meio a tensionamentos com as compensações simbólicas típicas da nossa época, gerando múltiplos significados sobre seus comportamentos, atitudes e aspirações.

**Palavras-chave:** Narrativas seriadas; Representação; Identidade; Jovens; Merlí.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – *Survey*.

FIGURA 2 – Aula na série Merlí.

FIGURA 3 – Merlí e Bruno.

FIGURA 4 – Carmina Calduch.

FIGURA 5 – Merlí e alunos saem de sala de aula.

FIGURA 6 – Estudantes entediados na aula de Catalão.

FIGURA 7 – Eugeni faz pergunta a estudantes.

FIGURA 8 – Da esquerda para a direita - Bruno, Tania, Pol e Berta conversam durante o intervalo.

FIGURA 9 – Da esquerda para a direita - Gerard e Joan conversam com colegas.

FIGURA 10 – Marc conta piada para colegas.

FIGURA 11 – Iván Blasco.

FIGURA 12 – Da esquerda para a direita – Elisenda e Gabriel em reunião dos separatistas catalães.

FIGURA 13 – Bruno conversa com Tania por mensagem.

FIGURA 14 – Oliver se apresenta para a turma.

FIGURA 15 – Quima conversa com Coralina (diretora do instituto na segunda temporada).

FIGURA 16 – Joan responde à pergunta de Merlí sobre adversidades.

FIGURA 17 – Pol responde à pergunta de Merli sobre adversidades.

FIGURA 18 – Primeira aula de Merlí.

FIGURA 19 – Conversa entre Jaume e Joan.

FIGURA 20 – Conversa entre Bruno e Merlí.

FIGURA 21 – Bruno e Merlí leem juntos.

FIGURA 22 – Conversa entre Berta e Tânia.

FIGURA 23 – Briga entre Bruno e Tânia.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	8
1.2 Sobre a metodologia	12
1. 2. 1. Análise de Discurso	18
1. 3. Pesquisa da Pesquisa	21
<b>2. O UNIVERSO NARRATIVO DA SÉRIE MERLÍ</b>	23
2.1. Cultura das séries	23
2.2. Formas narrativas em Merlí: contando uma estória sobre Filosofia	27
2.2.1. Personagens: realidades de professores, jovens e famílias	32
<b>3. PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA NARRATIVA SERIADA</b>	46
3.1. Identidade e representação em Merlí	47
3.2. Narrativas do nosso tempo e a identificação	52
3.3. Narrativas do outro: a questão da alteridade e suas problemáticas	60
<b>4. EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE OS MODOS PRÓPRIOS DE SER JOVEM</b>	67
4.1. Percepções sobre os modelos de ensino e a escola	69
4.2. Conflitos geracionais nas relações familiares	75
4.3. Acontecimentos e rotina ao “assumir” as identidades sexuais	84
4.4. Quebras de estereótipos e alteridade nos relacionamentos afetivos	94
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	101
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	106
<b>APÊNDICES</b>	111
<b>ANEXOS</b>	114



## 1. Introdução

A série catalã Merlí apresenta a aprendizagem como um laboratório de experiências, que não se resumem ao ensino tradicional, mas se direcionam à aplicação de reflexões e do diálogo à vida. Lançado em 2015, pela TV3 (emissora pública da Catalunha), o produto comunicacional narra as vivências de um grupo de jovens que se projetam de maneiras diferentes na sociedade, contudo, compartilham entre si o fato de terem aula com um professor marcante de Filosofia, o qual, em vez de se preocupar com os assuntos que são cobrados nas provas e no vestibular, possui um desejo incessante de levá-los a descobrir o mundo do pensamento. O ensino se torna um meio para o autoconhecimento, o desenvolvimento pessoal e, às vezes, a superação de obstáculos e momentos difíceis.

A narrativa se passa na cidade de Barcelona, na Catalunha, tendo como cenário principal o Instituto Àngel Guimerà, o colégio onde estudam os jovens da série. Cada episódio leva o título de um filósofo<sup>1</sup>, que inspira a reflexão filosófica tratada na aula e que aparece em meios as situações encenadas sobre as vivências de seus personagens. Nesse sentido, os jovens ganham destaque, construindo seus conhecimentos em relação a si mesmos e em relação aos outros.

Cada um desses estudantes é representado de uma forma particular e tensiona os conhecimentos com as suas vivências, produzindo novas perspectivas e movimentos em seus arcos narrativos. A dinâmica utilizada para a construção do enredo nos leva à reflexão sobre a importância da educação no desenvolvimento do jovem e o seu impacto no processo de formação de sua identidade enquanto indivíduo e cidadão, principalmente quando levamos em consideração que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção” (FREIRE, 1967, apud MARTÍN-BARBERO, 2014, p.19). Existe algo de criativo em aprender e fazer uso desses saberes nas suas vidas, passando de uma educação idealista a uma educação-práxis “na qual a palavra surge ao ritmo do esforço construtor da própria realidade e a ação reverte possibilitando uma palavra inédita, criadora” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.41).

---

<sup>1</sup> A lista de episódios da série conta nos anexos do presente trabalho.

A riqueza desse processo reside na multiplicidade de maneiras pelas quais os indivíduos podem operá-lo, de acordo com as suas subjetividades decorrentes de seus diferentes modos de ler, ver e pensar o mundo. Na série, isso é demonstrado na maneira como os estudantes se representam frente ao seu mundo próprio. Assim como na vida, estamos nos colocando à disposição de experiências (que podem ser significativas ou não), para a construção do ser, de acordo com as nossas interações com o outro e os diversos saberes que circulam ao nosso redor, seja no espaço da universidade ou em outras instâncias que ocupamos.

Tal percepção motivou a curiosidade a respeito do tema do presente trabalho de conclusão de graduação, através da maneira como a ficção retrata a realidade e nos faz refletir acerca de como estamos construindo as nossas verdades e os nossos caminhos. Pensar como as séries geram identificação e se conectam com seus espectadores em diversos âmbitos, desse modo, torna-se uma das inquietações que transbordam nessa análise, ou seja, pensar em como as representações se relacionam às identidades.

Além disso, o tema do ensino tem se relevado cativante desde a participação durante o período de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa (certificado no CNPq) “Inovação no Ensino de Publicidade”, composto por estudantes e professores pesquisadores da UFPR, UFSM e UFPE. Em meio às discussões do grupo, podemos refletir a respeito de como promover uma inovação no ensino, em contrapartida a modelos tradicionais e institucionalizados.

Tais considerações endossam a escolha e a dedicação ao nos debruçarmos sobre a série que expande a sua construção narrativa através do ensino de Filosofia, disciplina que buscar deixar perguntas e indagações sem a obrigação de determinar respostas. Sobressai o interesse de encontrar algo novo, por intermédio de conflitos e de diálogos, que vão ser comunicados nas atitudes e escolhas dos jovens.

Com base nessas ponderações, definimos como **problema de pesquisa** a seguinte questão: Que efeitos de sentido a série Merlí traz sobre os modos próprios de ser jovem, a partir da relação entre a representação do contexto de ensino no produto midiático e identidade do jovem na sociedade contemporânea? Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a abordagem dada ao ensino e a aprendizagem na série, que valoriza o diálogo e as rupturas com moldes

tradicionais, relaciona-se com os sintomas do momento histórico em que vivemos (JOST, 2012, p.69), fornecendo subsídios para que o espectador consuma as compensações simbólicas apresentadas e possa atribuir significados às suas vivências e comunicá-los por meio de suas subjetividades.

Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa traz contribuições como objeto de estudo no campo da Comunicação, já que nos atentamos a “uma leitura do social realizada a partir dos meios de comunicação” (MARTINO, 2015, p.31), envolvendo a temática das juventudes, além da perspectiva sociocultural acerca das representações e identidades na relação entre séries e espectadores no tempo presente, marcado pela globalização e pela plasticidade de diferentes mundos culturais. Implica, também, examinar como as instituições sociais (escola, família, entre outras), por si só não são detentoras da formação do indivíduo, o qual constrói as suas referências de maneira plural.

“Podemos afirmar que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização”. (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002; 2005 apud DAYRELL, 2007, p.1114).

A série Merlí contempla essa abordagem e oferece um material extenso para discussão a propósito de como o ensino pode se relacionar diretamente às vivências e à construção do ser, em um emaranhado de relacionamentos e interações sociais as quais acontecem na vida social de acordo com o modo que o indivíduo se expõe à sociedade. Dessa forma, a pesquisa intenciona discutir como esses indivíduos revelam quem são ao interpretar as suas subjetividades de diferentes maneiras. Trata-se de pensar as suas formas de se comunicar, a partir do audiovisual e de suas práticas culturais, sendo que “nelas emergem e se expressam os muitos e diferentes modos de ver e de ouvir, de pensar e de sentir, de participar e de desfrutar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.91).

Devido às circunstâncias expostas, temos como **objetivo geral** investigar como o consumo das representações do produto audiovisual (Merlí) se relaciona com a percepção das próprias identidades e subjetividades do jovem. De tal ponto, surgem os **objetivos específicos**, definidos como: 1) compreender como a série Merlí, por meio da sua abordagem de ensino, pode se relacionar com o

entendimento dos diferentes modos de ler, ver e pensar do jovem espectador; 2) compreender a relação entre os efeitos de sentido produzidos pelo consumo da série e as vivências da vida real, nos âmbitos declarados como de maior interesse ao assistir ao produto audiovisual.

Para realizar essa investigação, fazemos uso do aporte teórico dos estudos sobre séries em Jost (2012), Esquenazi (2011), Silva (2014), Mittel (2012) e Lacalle (2010), os conceitos de representação e identidade em Hall (2016) e Woodward (2014), a discussão sobre as juventudes em Dayrell (2007), e a noção de ecossistema comunicativo em Martín-Barbero (2014), como ideias principais. Além disso, na constituição da análise, exploramos os dispositivos teóricos da Análise de Discurso, como aprofundaremos a seguir na seção sobre a metodologia empregada no presente trabalho.

O primeiro capítulo do trabalho trata sobre o universo narrativo da série *Merlí*, de forma a compreendermos o cenário da cultura das séries no qual ela se insere, que segundo Silva (2014), envolve a forma, o contexto tecnológico e o consumo. Além disso, contemplamos dinâmicas próprias da narrativa, evidenciadas na construção do enredo e dos personagens, a partir de Rodrigues (2014), Esquenazi (2011) e Jost (2012). Torna-se importante ressaltar que desde esse primeiro momento a pesquisa aborda os referenciais teóricos de forma concomitante à análise da série, em um ir e vir que articula teoria e aplicação prática.

No segundo capítulo, discorremos acerca dos conceitos de representação e identidade, em Hall (2016) e Woodward (2014) com o objetivo de compreender como a série proporciona identificação com o público e a produção de significados. Também discutimos a maneira como a série representa as diversidades e as lacunas que ela deixa nesse quesito, como a falta de diversidade racial e a incidência de abordagens superficiais em episódios que envolvem gênero.

No terceiro capítulo, realizamos a análise sobre as materialidades dos grupos focais e a maneira como, a partir delas, podemos compreender os efeitos de sentido entre as representações da série e as subjetividades dos jovens. Para tal, contamos com o amparo teórico da discussão a respeito dos diferentes modos de ler, ver e pensar do jovem, conforme Martín-Barbero (2014), e das juventudes, de acordo com Dayrell (2007), além das perspectivas teóricas da Análise de Discurso de orientação

francesa. Por fim, nas considerações finais do TCC, resgatamos e nos aprofundamos no resultado da análise realizada.

## **1.2 Sobre a metodologia**

A fim de dar início à descrição do procedimento metodológico proposto para o presente trabalho, pretendemos apresentar o percurso desenvolvido, através de uma abordagem qualitativa, para investigar como o público jovem se identifica com as representações exploradas na série. A partir do escopo e do problema de pesquisa definimos o seu universo contemplado, sendo este entendido como "o conjunto de pessoas que possuem características comuns e detém algum grau de informação sobre o tema a ser explorado". (NOVELLI, 2017, p.168). Delimitamos o universo como um grupo de jovens universitários, espectadores da série, e diversificado em termos de gênero, orientação sexual e de cursos de graduação diferentes, com o propósito de abrir espaço para diferentes leituras sobre o produto audiovisual. Quando falamos em jovens, estamos nos referindo a um grupo diversificado e heterogêneo, que não pode ser reduzido ou avaliado por uma ótica homogeneizante.

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. (LEÃO, G., 2011, p.102).

Antes de adentrar a análise sobre as subjetividades dos jovens, visamos como metodologia para o presente trabalho a realização de pesquisa bibliográfica no segundo e terceiro capítulo, sobre os principais conceitos teóricos acerca das narrativas audiovisuais e das teorias da representação em uma perspectiva sociocultural. Tal investigação decorrerá em um constante ir e vir entre teoria e análise, já que, de maneira transversal, discutiremos personagens e episódios da série de forma a entendermos como o produto audiovisual pode ser significado a partir de tais noções.

No capítulo seguinte, apresentaremos as materialidades provenientes dos grupos focais em concomitância às análises sobre a relação das subjetividades dos

jovens com as representações da série Merlí. Sendo assim, examinaremos o procedimento metodológico que nos conduz até a análise proposta.

Em primeiro lugar, realizamos uma pesquisa exploratória, com duas jovens universitárias espectadoras da série Merlí, com o propósito de captar percepções sobre o produto audiovisual. Esse passo foi relevante para estabelecer os critérios para a delimitação da pesquisa, já que o referido tipo de investigação é usado “em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão e identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem” (DUARTE, 2017, p.65). As estudantes foram convidadas a responder duas perguntas sobre os seus relacionamentos com o produto audiovisual: 1. O que fez você se interessar pela série?; 2. Em que pontos você se identifica com ela?. Assim, quanto à primeira questão recebemos respostas homogêneas, as quais evidenciavam que a série é atrativa pois aborda questões relevantes para reflexões sobre o ensino e a Filosofia. Isto posto, afirmaram que o conteúdo tem valor para as suas vidas.

Em relação à segunda questão, as respostas foram divergentes. Uma delas se identificou com o relacionamento do personagem Joan com a sua família, devido à similaridade com algumas de suas vivências no âmbito familiar e na necessidade de encontrar maneiras de lidar com as diferenças no ambiente do lar, tendo em vista a importância que o círculo familiar têm para a sua formação e para as suas noções de identidade. A outra, a princípio, revelou que se sentiu incomodada com a forma como Merlí aborda algumas mulheres, alegando que seu comportamento pode ser considerado invasivo em muitas situações. No entanto, foi o personagem com quem mais se identificou, devido às suas atitudes contestadoras e seu modo de falar abertamente de uma maneira inteligente. Relatou que o que a conquistou durante a narrativa foi a reflexão que o personagem promove sobre como o ato de pensar pode ser estranho em uma sociedade que não valoriza o pensamento.

Em virtude dessas considerações e das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, o protocolo metodológico desenvolvido contempla as seguintes etapas: pesquisa de opinião (*survey*), grupo focal e análise de discurso dos jovens em situação de interlocução com a série.

Em primeiro lugar, realizamos a pesquisa de opinião através de envio de formulário eletrônico (disponível no Apêndice 1), aos jovens estudantes

espectadores da série referentes ao universo estipulado, por meio de grupos de cursos universitários nas redes sociais (referentes a turmas de Comunicação Social, Letras, Geografia, Música, Direito, Medicina, Engenharia Civil, Fisioterapia e Administração), além de um grupo de fãs da série no Facebook chamado “Merlí – Filosofia e Histórias”. A fim de chegar aos grupos de turmas universitárias, solicitamos que pessoas pertencentes a esses grupos divulgassem o formulário na forma de post ou mensagem.

O questionário contém perguntas relativas a informações pessoais, como nome, idade, gênero, o que cursa na universidade e meios de contato (celular e e-mail). Em seguida, questões sobre o consumo da série: 1. O que fez você se interessar pela série?; 2. Com quais temáticas abordadas pelo produto audiovisual você mais se identifica? (Ex.: ensino, relações familiares, relacionamentos afetivos, gênero, sexualidade, contexto social da Espanha, outros); 3. Que episódios/personagens foram mais marcantes para você em termos de identificação? Através das respostas, mapeamos os temas mais incidentes, para nos nortearmos acerca de quais representações e discussões se evidenciam como relevantes para o cenário da investigação.

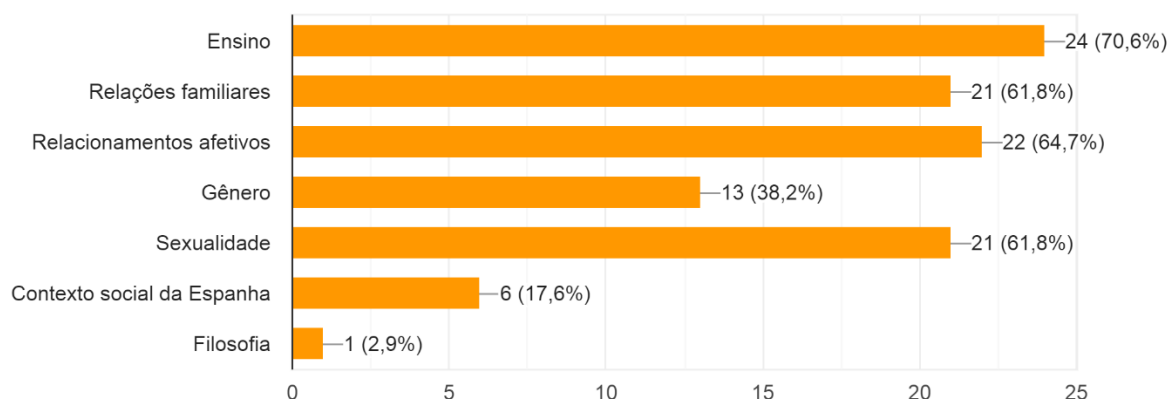
Ao todo, obtivemos trinta e quatro respostas, entre jovens universitários de diferentes cursos e contextos. Ressaltamos a dificuldade em encontrar jovens espectadores devido ao caráter do produto audiovisual, que é uma produção catalã e não tão disseminada quanto as séries americanas, por exemplo. No entanto, em virtude à condição qualitativa da pesquisa, não houve necessidade de obter mais retornos, já que desse modo já era possível identificar os interessados para a participação do grupo focal e mapear os pontos de identificação com a série que foram mais citados. Assim, a partir do formulário, contabilizamos como temáticas que mais geram identificação as relações familiares, os relacionamentos afetivos, o ensino e a sexualidade.

FIGURA 1 – *Survey*.



## Com quais temáticas abordadas pelo produto audiovisual você mais se identifica?

34 respostas



FONTE: Google Forms.

Sendo assim, os questionamentos desenvolvidos visam a “assegurar níveis de consistência interna ao processo, a fim de possibilitar o alcance dos objetivos pretendidos e evitar incoerências que possam comprometer os resultados objetivos” (NOVELLI, 2017, p.165). Além disso, pretendemos abordar o tema em sua amplitude já que o *survey* intenciona aceitar as diferentes opiniões advindas dos entrevistados sobre o problema em questão.

Em seguida, realizamos um filtro para definir os jovens que poderiam participar do grupo focal, ou seja, aqueles que residem em Curitiba. Sendo assim, aconteceram dois grupos focais no Laboratório de Opinião Pública, no Departamento de Comunicação, da Universidade Federal do Paraná, com dinâmicas semelhantes, nos quais ao todo compareceram oito pessoas que compartilharam os seus olhares sobre a série e as cenas representadas.

Ressaltamos como o percurso até a realização dos grupos focais teve alguns percalços, a começar pela dificuldade em encontrar um dia adequado para realizar o grupo focal com os jovens que demonstraram disponibilidade. Ainda, na realização do primeiro grupo focal<sup>2</sup>, houve alguns cancelamentos de presença, além da chuva, que impossibilitou a participação de algumas pessoas. Assim, recebemos apenas três jovens no primeiro grupo focal. Por causa disso, compreendemos que seria

<sup>2</sup> Realizado no dia 3 de setembro de 2019, às 19h30.

importante a realização de um segundo<sup>3</sup>, que contou com cinco jovens (embora uma garota tenha saído mais cedo devido a outros compromissos), e ampliou os materiais para análise, além de podermos comparar as diferenças entre a dinâmica dos dois. No grupo focal que teve mais participantes, houve mais diálogo e interrupções entre eles, enquanto o primeiro contou com mais relatos individuais em relação ao segundo.

Ao longo do trabalho, não revelaremos os nomes verdadeiros dos participantes, para preservar as suas privacidades. Contudo, faremos uso de nomes fictícios, para os sete jovens que constam na análise: Carla<sup>4</sup>, Felipe<sup>5</sup>, Henrique<sup>6</sup>, Juliana<sup>7</sup>, Paula<sup>8</sup>, Rafael<sup>9</sup> e Sara<sup>10</sup>.

Uma das motivações ressaltadas entre eles para a participação, inclusive, foi o fato de poderem encontrar outros jovens que também assistiram a série a fim de conversarem sobre as suas temáticas.

O grupo focal é um “tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativas que são referência de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências” (COSTA, 2017, p.181). Antes de iniciar o procedimento, conforme os jovens chegavam ao laboratório, gravamos vídeos curtos em que cada jovem se apresentava individualmente, a fim de ter um pequeno registro de suas vozes para identificação na gravação da dinâmica (realizada apenas em áudio) e para conhecê-los melhor. Nessa etapa, não havia perguntas pré-determinadas, de forma que os jovens expuseram um pouco alguns fatos sobre si e contaram um pouco sobre como conheceram a série e chegaram até ali, reforçando as respostas do *survey*.

Em seguida, eles se sentavam- à uma mesa redonda, na sala em que ocorreria o diálogo. Na sala ao lado, dividida por um espelho, observávamos o andamento das conversas. As duas dinâmicas tiveram a duração de aproximadamente uma hora e meia, e o procedimento decorreu da seguinte forma:

---

<sup>3</sup> Realizado no dia 12 de setembro de 2019, às 19h30.

<sup>4</sup> Estudante de Medicina.

<sup>5</sup> Estudante de Relações Públicas, que se identifica como homossexual.

<sup>6</sup> Estudante de Jornalismo, que se identifica como homossexual.

<sup>7</sup> Estudante de licenciatura em Letras, que se identifica como bissexual.

<sup>8</sup> Recém-formada em Direito.

<sup>9</sup> Estudante de Publicidade e Propaganda, que se identifica como homossexual.

<sup>10</sup> Estudante de História.

após a apresentação dos jovens entre si e da moderadora<sup>11</sup>, os jovens assistiram a trechos relativos às temáticas que mais geraram interesse na série, de acordo com o *survey*. Após assistir a cada cena, iniciavam um diálogo baseado em um roteiro de perguntas desenvolvido previamente. Nesse sentido, desenrolou-se o debate sobre a maneira como as representações da série se relacionavam às subjetividades dos jovens.

Foi uma experiência curiosa, enquanto jovem estudante, assistir a outros jovens estudantes discutirem sobre temáticas tão próximas da minha própria realidade, e estar em uma posição de analista. Foram observações a sujeitos, que embora diferentes de mim e entre si, também compartilhavam as inquietações e sensibilidades de uma mesma geração e de um mesmo tempo. Assim, além de analisar as suas falas e expressões no decorrer do grupo focal, ouvir as suas conversas também me trouxeram identificações e novos efeitos de sentido sobre as cenas as quais já assistido múltiplas vezes para fins de realização do presente trabalho.

Quanto aos trechos selecionados, priorizamos as cenas e os personagens mais citados no *survey*, para constituir o procedimento. Além disso, optamos por episódios do início da primeira temporada, já que os jovens não precisavam ter assistido à série toda como prerrogativa para participação. A respeito da temática das relações familiares, escolhemos uma cena de diálogo entre Joan e seu pai sobre o futuro profissional do jovem<sup>12</sup>. Para falar sobre relacionamentos afetivos, assistimos ao conflito entre Tânia e Berta, quando esta beija Marc (interesse romântico da outra), e também o conflito entre Tânia e Bruno, que chama a amiga de gorda<sup>13</sup>. Em relação ao ensino, vimos a primeira aula de Merlí, quando apresenta o enfoque que pretende dar à disciplina de Filosofia<sup>14</sup>. Por fim, para tratar o assunto da sexualidade, selecionamos a cena em que Merlí dá o livro “O Banquete”, de Platão, a Bruno, de forma a demonstrar que compreende o filho homossexual<sup>15</sup>.

Sendo assim, após a exibição das cenas, a discussão foi orientada por um roteiro, composto de perguntas desestruturadas, ou seja, “que permitem aos entrevistados se referir a qualquer aspecto dos estímulos apresentados na questão”

---

<sup>11</sup> Estudante do 2º período do curso de Psicologia, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

<sup>12</sup> Referente ao episódio 5 da primeira temporada.

<sup>13</sup> Referente ao episódio 5 da primeira temporada.

<sup>14</sup> Referente ao episódio 1 da primeira temporada.

<sup>15</sup> Referente ao episódio 2 da primeira temporada.

(COSTA, 2017, p.184), e estruturadas, que buscam “chamar atenção para um tipo particular de resposta para o objeto de estímulo” (Ibid, p.185). O roteiro do grupo focal se encontra, na íntegra, no Apêndice 2 do presente trabalho.

Depois desse passo, as formas de subjetividade enunciadas através dos diálogos foram decupadas, resultando em 26 páginas de materialidades, que foram selecionadas para análise, a fim de compreendermos como as temáticas que se sobressaem em cada um deles se relaciona com a noção de ensino abordada pela série, a qual advém tanto da filosofia quanto dos seus princípios como meio de construção de conhecimento sobre si, em uma prática que valoriza o diálogo e o desenvolvimento de novos saberes. Dessa forma, buscamos identificar o que se sobressai, ou seja, os grupos focais são realizados com objetivo de “compreender e não inferir nem generalizar” (COSTA, 2017, p.181).

### **1.2.1 Análise de discurso**

A fim de compor a análise das materialidades advindas dos dois grupos focais realizados, adotamos a Análise de Discurso (doravante AD) para aprofundamento e compreensão das significações as quais constituem os discursos desenvolvidos pelos jovens sobre a relação entre as representações da série e as suas próprias vivências. Enquanto campo, a Análise de Discurso desloca diversos conceitos para ancorar a sua teoria. No entanto, para o presente trabalho, pretendemos acionar algumas noções relevantes para a investigação do objeto de estudo, como formação imaginária, memória discursiva, lugar social e lugar discursivo, paráfrase e polissemia, que serão explanadas ao longo do trabalho.

Antes de nos aprofundarmos acerca do procedimento de análise, recordamos a fundação da Teoria do Discurso, formulada por Pêcheux nos anos 1960 do século XX, que “trata a língua em seu processo histórico, atende a uma perspectiva não imanentista e não-formal da linguagem e privilegia as condições de produção e recepção textual, bem como os efeitos de sentido” (MELO, 2009, p.4). No discurso, entendido como os efeitos de sentidos entre interlocutores, é possível observar a relação entre “língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz os sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 17). Temos um sujeito interpelado pela ideologia, sendo assujeitado pela incorporação de discursos sociais já

instituídos, histórico e fragmentado. Nesse contexto, a Teoria do Discurso se institui na articulação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

A respeito da Linguística, a AD repensa alguns de seus fundamentos sobre o funcionamento da produção de efeitos de sentido, que vão além da análise da linguagem como um objeto próprio, descrito como a língua, com o objetivo de compreender os textos. Logo, passa a se enxergar como relevantes os elementos sócio históricos que vão para além do texto, pois se preocupa em reintroduzir a “noção de sujeito e situação na análise da linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 19).

Desse modo, o materialismo histórico tem a sua relevância na constituição do campo, principalmente no que diz respeito ao entendimento do conceito de sujeito, o qual “se constitui no jogo simbólico, materialização da ideologia” (WALSH, 2011, p.10), pela qual é interpelado. Esse processo acontece tendo em vista os diferentes discursos advindos das instituições que determinam o sujeito, ou seja, em diálogo com Althusser, as instâncias de valor simbólico que dão significado à vida, representadas por instituições como a escola, a família, a igreja, a mídia, entre outras. Desse modo, o sujeito caracteriza-se como assujeitado a essas agências socializadoras e, também, fragmentado, pois se constitui por rupturas entre o consciente e seu inconsciente, já que não reconhece que não possui a autonomia de seu discurso.

O conceito de inconsciente toma relevância na noção de sujeito da AD, atravessada pela teoria da subjetividade psicanalítica, em que Lacan promove uma releitura de Freud. O sujeito se constitui na relação com o outro, e não possui domínio do seu próprio discurso, à medida que “seu lugar histórico lhe permite algumas inserções sociais e produções discursivas e não outras” (MELO, 2009, p. 6).

Desse modo, conforme Orlandi (2001), a AD é uma disciplina que trabalha no entremeio entre as três citadas, produzindo novos recortes para um objeto que é o discurso. Os efeitos de sentidos para a AD são determinados historicamente, através da impossibilidade de controle do sujeito dos seus dizeres, que decorrem de sua tomada de posição em um contexto em que discurso e social são inseparáveis.

Quanto aos seus aspectos analíticos busca-se compreender o processo discursivo inserido no âmbito simbólico.

Visto que o interesse é no simbólico, o próprio discurso não é dado, mas resultado da própria análise, é objeto teórico. Vale lembrar que o discurso é entendido como efeito de sentidos, logo, varia conforme o olhar que o lê: “O trabalho do analista de discurso é mostrar como funciona um objeto simbólico, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto” (ORLANDI, 2006, p. 27 apud WALSH, 2011, p.16).

Nesse sentido, são trabalhados dois dispositivos: o teórico e o analítico, sendo que “o discurso nessa perspectiva é objeto teórico e que a análise é um modo de leitura possível” (WALSH, 2011, p.17). O primeiro diz respeito às noções que dão base para a compreensão da perspectiva e do modo de funcionamento da produção de discursos. Quanto ao analítico, varia conforme o material e o objetivo do analista, ou seja, a “compreensão da análise (da relação entre o que se analisa e o dispositivo teórico), que é, por sua vez, sempre determinada ideologicamente pela posição discursiva que o próprio analista ocupa”, já que este ocupa uma posição que não é neutra, mas relativizada.

Destacamos, a respeito da natureza da linguagem analisada, a sua heterogeneidade, já que a AD “interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.” (ORLANDI, 2001, p. 62). Nesse sentido, o presente trabalho investigará tanto materiais advindos da narrativa audiovisual quanto das falas provenientes dos grupos focais

Diante disso, pretendemos compreender a partir das materialidades dos grupos focais como as representações apresentadas pelo produto audiovisual se relacionam com os modos próprios de ser dos jovens participantes, e o que isso revela sobre as temáticas que lhes são relevantes e geram identificação. Assim, podemos pensar em como os jovens expressam as suas subjetividades em relação às representações da série Merlí.

Desse modo, antes de darmos início à discussão, ao levantamento bibliográfico e análise dos operadores teóricos do trabalho quanto à narrativa, à identidade e à diferença, pretendemos explorar o que já foi produzido sobre o objeto da pesquisa, para entendermos pontualmente o recorte delimitado.

### 1.3 Pesquisa da Pesquisa

Antes de adentrar tal investigação sobre as representações da série Merlí, precisamos nos debruçar sobre aquilo que já foi pesquisado especificamente sobre esse objeto que abre espaço para incontáveis discussões em diferentes aspectos.

Explorar os recortes dados ao objeto de estudo em distintas áreas de conhecimento permite enxergar novos olhares e perspectivas para a pesquisa, sendo uma etapa essencial ao estudo. Nesta seção do presente trabalho de conclusão de graduação, pretendemos explorar o que já foi produzido acerca da série Merlí para que possamos enfatizar a delimitação do recorte escolhido e identificar as semelhanças e disparidades em relação ao que já foi feito.

O termo “série Merlí” foi pesquisado nas bases de dados Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações, e anais de eventos da área de Comunicação, como o Intercom (Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação), sendo que utilizamos como filtro a necessidade de procurar trabalhos produzidos a partir de 2015, ano de lançamento da série. Ao todo, reunimos 8 artigos e um trabalho de conclusão de graduação nos idiomas português e espanhol, os quais trazem diferentes olhares ao produto comunicacional.

Dentre as abordagens mais recorrentes, encontra-se a discussão acerca da pedagogia de Merlí e o seu uso nos ambientes escolares e universitários. A maioria das pesquisas encontradas faziam uso da perspectiva da série como um objeto de investigações para a promoção de um ensino mais significativo e fazem parte de pesquisas nas áreas da licenciatura, como a Geografia e a Filosofia, mas também na Educomunicação.

Nesse sentido, destaca-se o artigo de Lima (2018), que faz parte do contexto maior do desenvolvimento da dissertação do referido autor. Busca-se investigar a maneira como a série Merlí fomenta o pensamento crítico, a fim de ser usada como ferramenta para o campo da Educomunicação. Como o texto se insere na fase inicial da pesquisa, no entanto, lança-se a pressuposição de que a série incentiva discussões e reflexões sobre assuntos aos quais não se dá devida atenção no cotidiano, por seu caráter narrativo de abordar o decorrer de diversas aulas de Filosofia.



Também, ainda ao analisar os trabalhos que se debruçam sobre o ensino, ressaltamos o artigo de Leduc e Acosta (2017), o qual descreve uma atividade realizada com estudantes de licenciatura em Geografia. Os autores examinam a maneira como os dois primeiros episódios da série geram sentido entre esses futuros profissionais, para que estes signifiquem as práticas de aprendizagem consideradas não convencionais com o propósito de refletirem sobre o papel do professor. Dessa forma, a abordagem deste TCC se aproxima deste trabalho no sentido de buscar promover a reflexão sobre as vivências do público a partir do que é representado no produto comunicacional. No entanto, os dois artigos citados se distanciam da temática explorada na presente pesquisa, já que se dedicam a pensar especificamente o ambiente de ensino e como ele pode ser otimizado e significado através da série enquanto pretendemos colocar o olhar do jovem como ponto principal.

Por outro lado, foram realizados estudos sobre como a série representa a sexualidade e as questões de gênero, principalmente, em um viés de contestação e rupturas. Discute-se como a série traz uma proposta libertadora nesse aspecto e como representa as temáticas *queer* a partir da análise de seus personagens. No artigo de Anguiano, Morales e Tena (2018), a investigação citada é realizada através da análise dos personagens pela noção de estereótipos e da vinculação da sexualidade com instituições, amor, prazer e identidade de gênero. Devido a isso, aproximamo-nos deste estudo por explorarmos conceitos como o de personagem e o de estereótipo ao longo dos capítulos, entretanto, em outra abordagem.

Durante a pesquisa documental, coletamos diversos materiais entre artigos, vídeos e podcasts. Nesse cenário, destaca-se o documento elaborado pelo professor espanhol Jorge Eduardo Noro<sup>16</sup>, que contém especificações técnicas sobre a série, descrições sobre os personagens principais e os pontos relevantes acerca de como cada episódio utiliza um filósofo para constituir a narrativa. Para a construção da nossa investigação, também ressaltamos a relevância do curso Merlí e o Ensino Médio<sup>17</sup>, ministrado pelo professor Renato Janine Ribeiro na

---

<sup>16</sup> O trabalho citado está disponível em <<https://pt.scribd.com/document/336029289/329-MERLI-LA-FILOSOFIA-Y-SUS-PERIPATETICOS>>

<sup>17</sup> O trabalho está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=C252b9BF6UA&t=395s>>

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em que o docente discute um episódio da série a cada aula e promove reflexões sobre educação.

A partir de tais considerações, podemos perceber as nossas aproximações e distanciamentos em relação aos trabalhos que já exploraram o objeto comunicacional, e como eles podem trazer contribuições à nossa análise. Desse modo, podemos dar início à investigação propriamente dita, que explora as temáticas da ficção seriada, além dos conceitos de representação, identidade e consumo da narrativa.

## **2. O UNIVERSO NARRATIVO DA SÉRIE MERLÍ**

Pensar a comunicação entre as representações de uma série e as vivências de um indivíduo pressupõe investigar alguns eixos necessários para a análise citada, inclusive, as dinâmicas inerentes ao contexto atual em que esse formato se insere e como nele se operam estruturas narrativas. Nesse capítulo, discutiremos aspectos relacionados ao que se chama de cultura das séries (SILVA, 2014), e analisaremos a série Merlí em relação ao seu *storytelling*.

### **2.1 Cultura das séries**

As séries norte-americanas de televisão surgem nos anos 1950 e tem a sua ascensão nos anos 1980, como uma mudança no paradigma da televisão, que passa a criar programas que se dirigem a públicos mais específicos e segmentados, em contrapartida ao antigo modelo de se pensar em obras que pudessem interessar a todos os espectadores de forma transversal. No século XXI, vivemos em um cenário de crescimento da produção e consumo audiovisual, no qual as séries de televisão, principalmente aquelas de matriz americana, têm se destacado e configurado aquilo que Silva (2014, p.243), denomina como “cultura das séries”. Esse conceito se refere às novas dinâmicas espectatoriais que têm se formado devido a três condições centrais, relacionadas à forma (o desenvolvimento de novos

modelos narrativos), ao contexto tecnológico e ao modo de consumo dos programas.

A discussão em torno da forma remete à ampliação da exploração da característica de complexidade, o que gera um maior número de possibilidades narrativas. Devido a essa importância relegada a roteiros bem construídos, percebemos a existência de um momento em que, segundo o autor, a figura do escritor/produtor torna-se fundamental ao estabelecer o padrão de qualidade dos roteiros e da criação cênica atribuídos a esse sucesso atual do formato.

Nesse contexto, fatores como a marca autoral, antes mais ligada ao cinema, tornam-se relevantes no discurso crítico dessas séries “complexas”, como classifica Mittel (2012). Desse modo, constitui-se o valor da arte das séries de TV (Colonna, 2010 apud SILVA, 2014, p.245), que buscam atrair o público não apenas pelo investimento em categorias tipicamente cinematográficas, mas por sua relação com o meio de exibição e de suas próprias repetições estruturais, as quais, no contexto da narrativa, apresentam-se como novidade.

A série de televisão repousa na repetição: retorno de personagens, de temas e de situações, redundância de diálogos e da banda sonora com a imagem, mas também de mecanismos narrativos baseados na reiteração como o gimmick ou o leitmotiv. Essa é a grande diferença em relação à ficção literária ou cinematográfica; é por isso também que ela substituiu o conto e o mito no imaginário popular. (COLONNA, 2010, p.36 apud SILVA, 2014, p. 245).

No entanto, torna-se importante ressaltar como essas repetições se disseminam em diferentes gêneros. Na dinâmica atual, as séries se destacam, de acordo com Lacalle (2010, p.82), por essa distribuição em variados subgêneros dramáticos, mas também, “pela crescente inter-relação entre a televisão e as novas tecnologias”. Esses apontamentos nos levam à segunda condição definida por Silva (2014), o contexto tecnológico.

Tal condição foi fundamental no estabelecimento de uma cultura das séries, pois implica pensar na maneira como os suportes digitais contribuíram na formação de uma geração de espectadores interessados em consumir séries na internet, através de serviços de *streaming*, *downloads* e redes sociais. Esse processo incita um cenário de transnacionalidade entre os produtos audiovisuais, de modo que o

termo “exportação” é substituído pela “circulação” quando tratamos de sua disseminação ao público.

O casamento entre a televisão e as novas tecnologias, sobre o qual se firma a crescente construção e o impulso das narrativas transmediáticas, é, sem dúvida, por amor (por parte dos destinatários), mas também por conveniência (por parte dos emissores), e está rejuvenescendo um meio cuja rentabilidade em curto prazo passa precisamente pela parceria com as novas tecnologias. A expansão da conexão de banda larga e os avanços para a compressão de imagens originaram um novo modo de ver a televisão, com o consequente e constante incremento das emissões de televisão via internet. O usuário tem a possibilidade de escolher o horário que prefere e iniciar a visualização de um programa e interrompê-lo para poder continuar em qualquer outro momento. (LACALLE, 2010, p.82).

Os fãs se conectam às narrativas por meio de novas estratégias que são criadas pelos mecanismos de produção para estimulá-los a comentar os episódios nas redes sociais, além da promoção de interação com membros da equipe e atores, entre diversas outras variáveis. Essas técnicas são empregadas nesse novo momento para sustentar um modelo econômico que se insere em uma conjuntura na qual já não se pode imaginar a vida sem as mediações digitais, pois “é no universo do digital, dentro e fora da rede, que se armam os alicerces dessa espectralidade hiperconectada, típica de uma cultura das séries, que podemos chamar de *cibertelefilia*” (SILVA, 2014, p. 247).

O processo comunicacional evidencia a valorização do diálogo entre produtores e consumidores, de uma forma que essas duas definições se misturam, ampliando as referências possíveis para a construção de significados. A terceira condição, voltada aos novos modos de consumo, dialoga diretamente com essa situação. Destacam-se as comunidades de fãs, inseridas nesse âmbito em que os espaços de internet se convertem em espaços que se constituem como extensões dos programas em que os internautas podem compartilhar as suas interpretações “mediante a contínua construção e desconstrução de *comunidades interpretativas* que se conformam e se deformam com a mesma velocidade com a que sucedem a maior parte dos programas” (LACALLE, 2010, p.90).

A formação de comunidades interpretativas acima referida pode ser observada pela criação de lugares onde os fãs comentam as séries e criam conteúdo sobre elas, retroalimentando o próprio mercado. No entanto, podemos também deslocar esse conceito para pensar em como os diferentes grupos espectadores interpretam e comunicam o conteúdo por intermédio da aplicação das

suas subjetividades individuais frente ao que é exposto de uma forma muitas vezes universal, criando seus próprios significados a partir de suas identidades.

Nesse sentido, o consumo pode ser observado de uma forma mais próxima ao que Jost (2013) enuncia ao afirmar que o indivíduo consome as compensações simbólicas fornecidas pela série. Elas se sobressaem e transbordam o simples interesse no enredo em si, ou nas relações entre os personagens. Trata-se de pensar o que as séries estão dizendo, as quais são apresentadas pelo autor como sintoma de nossa época. Um dos motivos que explicam seus sucessos é justamente o emprego de aspirações simbólicas do tempo presente, intrincado no conteúdo de forma que a mensagem por trás das narrativas esteja imersa nessas formações imaginárias que cativam e interessam àqueles que as assistem. Sendo assim, toda a construção de estratégias narrativas e de personagens perpassa esse movimento que contém em si pretextos para a identificação.

Dedicamo-nos a discorrer acerca da série *Merlí* e o seu processo de significação no público jovem, ou seja, pensando em como a subjetividade e o aparato simbólico que a série oferece a partir de sua narrativa se articulam. Assim, a reflexão acerca dos modos de consumo se sobressai na presente investigação, embora a discussão em torno da forma e do contexto tecnológico tenham a sua relevância em um cenário mais amplo.

Em síntese, é importante ressaltar a maneira que percebemos o objeto do presente trabalho nesse contexto que permeia práticas de significação e consumo. Em termos de forma, a série *Merlí* explora a sua narrativa a partir da ideia das rupturas e da promoção de uma visão de mundo heterogênea, no sentido de que os estudantes ali representados são estimulados, através da disciplina de Filosofia, a questionar o mundo e construir as suas próprias verdades. Os sentidos produzidos por essa dinâmica conferem complexidade ao roteiro, o que será mais explorado ao longo do capítulo.

Em relação ao contexto tecnológico, a série foi produzida e veiculada inicialmente na televisão pela TV3, emissora pública da Catalunha, sendo um dos títulos mais vistos da televisão autônoma<sup>18</sup>, por dois anos seguidos. Na sua distribuição internacional, inclusive no Brasil, foi disponibilizada na plataforma *on demand* Netflix, fator que contribui para esse novo momento em que as séries se

---

<sup>18</sup> Segundo o anuário do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva (LOPES, M. I. V; GÓMEZ, G. O., 2018, p.217).

configuram em produtos transnacionais. Além disso, a narrativa se espalha por meio de produtos de caráter transmidiático, como o livro interativo da série, que permite aos leitores/espectadores participarem das questões discutidas na primeira temporada ao responderem as perguntas e inquietações pertencentes a cada episódio.

Essas diferentes plataformas também evidenciam os diferentes modos de consumo atribuídos à série. No presente trabalho de conclusão de curso, não nos direcionamos ao estudo da formação de grupos de fãs, como amplamente são citados nos artigos de Silva (2014) e Lacalle (2010), mas ao entendimento de como fãs pertencentes a um grupo social, no caso, os jovens, podem fazer uso da série para se identificar e vivenciar a sua própria existência. Esse recorte se preocupa em pensar em como essas questões se colocam ao espectador, em uma perspectiva sociocultural.

Vemos, portanto, como a cultura das séries resulta da atuação desses três vetores, configurando um cenário cultural que, mesmo tendo origem e maior expressividade no contexto norte-americano, influencia roteiristas e diretores de outras partes do mundo, os quais tendem a atuar como *bricoleurs* culturais, fazendo uso da comunicação como um “processo de reconstrução e renegociação da realidade” (LACALLE, 2010, p.86). Ainda ressaltamos a relevância do próprio espectador nesse processo de bricolagem, pois homologam a sua identificação a partir de seus repertórios e vivências, construindo o seu próprio sentido e produzindo novas interpretações.

## **2.2 Formas narrativas em Merlí: contando uma estória sobre Filosofia**

Deslocamos, nesse momento, nossa atenção à maneira como a série Merlí se constrói em relação à sua forma e desenvolve o seu *storytelling*, a fim de propor a contextualização, mas também de dar início a uma análise que pretende compreender as suas estratégias narrativas. Desse modo, buscamos entender como a série se posiciona em termos de modelo narrativo, conceito que é definido como um “conjunto de normas historicamente diferenciado de construção e compreensão narrativa”, o qual forma uma “categoria coerente de práticas” (BORDWELL, 1985, apud MITTEL, 2012, p.30).

Nesse contexto, encontramos respaldo na discussão de Mittel (2012), acerca de um momento emergente na história do entretenimento que contempla as séries complexas. Tal complexidade narrativa se dá através de um uso do *storytelling*, o qual ultrapassa as convenções tradicionais, configurando uma nova categoria a partir dos anos 1990 no cenário televisivo, que “privilegia estórias com continuidade e passando por diversos gêneros” (MITTEL, 2012, p.36), em vez de arraigar-se em um modelo episódico e fechado, delegando ao desenvolvimento da trama um papel muito maior que a mera insistência no formato. Ao evidenciar essa dinâmica, percebemos como os fluxos e estratégias desenvolvidos nos episódios e temporadas influenciam diretamente na classificação desse tipo de narrativa, na qual, pode ser vinculado o produto audiovisual em análise.

Na série *Merlí*, observamos a continuidade de um fluxo específico: um filósofo ou pensador é apresentado (e seu conceito central torna-se o ponto crucial da narrativa). Em decorrência disso, existe um acontecimento sobressaliente na vida de um ou mais personagens, o qual é desenvolvido em meio às suas interações sociais. Geralmente, a reflexão filosófica dá conta de resolver a situação em questão ou, pelo menos, abrir caminhos novos a serem trilhados pelos envolvidos.

FIGURA 2 – Aula na série *Merlí*.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 3 da primeira temporada.



Devido a isso, podemos dizer que nessas tensões surgem os conflitos da série e se constitui a força motriz de sua continuidade narrativa, desenvolvimento de seus personagens e a sua complexidade. Assim, compõem-se as características que estabelecem as estratégias narrativas da série, ou seja, “as maneiras encontradas por um roteirista para permitir que os recursos à disposição no formato contem a sua história” (RODRIGUES, 2014, não p.), e ainda, proporcionem significados ao espectador.

Nesse sentido, a série é construída de forma linear, com conflitos que se apresentam e se resolvem um após o outro ao longo de um ou mais episódios, dando lugar a um novo problema que será desenrolado em meio à reflexão filosófica e às interações sociais entre os personagens. Um aspecto relevante a ser destacado em meio ao fluxo, é a marcação ostensiva dos grupos de personagens (jovens, professores e famílias), o que também configura uma estratégia, de acordo com Rodrigues (2014). Cada grupo, nesse caso, possui preocupações fundamentais diferenciadas. No caso dos jovens, vemos a necessidade de perspectivas em relação a si mesmos e ao futuro, enquanto os professores evidenciam questões relacionadas às suas relações de trabalho e ao sistema educacional, e os dramas familiares, por sua vez, voltam-se a questões financeiras, relacionamentos conturbados, luto e ausências, por exemplo. No entanto, apesar de suas diferenças, esses três grupos são unidos pelos conceitos filosóficos centrais de cada episódio, que perpassam as suas vivências, dando continuidade e funcionando como um combustível para o encontro de novos tensionamentos e horizontes contemplados.

Dessa forma, tanto Merlí como os jovens, os quais são postos em destaque em nossa análise, fazem uso da Filosofia para crescer ao longo das temporadas, fechando os ciclos de suas necessidades primordiais enquanto entidades, no sentido de seres ficcionais que exercem a sua característica de ser em relação aos fenômenos que são os enredos nos quais adentram. Nesse movimento, colocam-se em relação ao espectro de suas vivências que está sendo privilegiado na sua condição de representações simbólicas, sejam os problemas familiares, as dificuldades de aprendizagem ou carências afetivas, como no caso de situações comuns na série.

Os pontos acima destacados, dispostos em conjunto, formam a poética própria da série, a qual, de acordo com Rodrigues (2014, não p.), inspirada em Vladimir Propp e Mircea Eliade, transparece na criação de um mundo inconfundível.

A sua concretização nas séries dramáticas acontece através de uma marcação que demonstra o “lugar, os cenários, a época, os personagens e seus objetivos que se realizam (ou não)”. Assim, tornam-se os elementos que garantem a verossimilhança da narrativa, ou seja, a possibilidade de ela se tornar crível dentro de suas particularidades, o que é fundamental quando pensamos na identificação que as suas representações simbólicas oferecem ao espectador.

Também vislumbramos em decorrência da criação desse universo a captura do espírito do tempo, esmiuçado na obra e em meio às compensações simbólicas oferecidas na produção de sentido, que comunicam a busca por uma transparência que persegue o objetivo de “entrar na cabeça do outro, saber aquilo que ele sabe, compreender aquilo que ele sente, ver aquilo que ele vê” (JOST, 2012, p.57). Tal condição se apresenta na ficção, de acordo com Antônio Candido (1976), pela maneira que explora o plano imaginário em seus diferentes elementos no universo da obra, constituindo um espaço em que o leitor ou espectador pode contemplar diferentes realidades que não são necessariamente reais, mas com as quais se pode conectar e produzir sentido.

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (CANDIDO, 1963, p. 43)

Desse modo, quanto ao elemento lugar, na série Merlí, somos apresentados à realidade de um grupo de pessoas que reside em Barcelona, na comunidade autônoma da Catalunha, em um contexto histórico de discussões a respeito do separatismo em relação a Espanha, embora a série em si não se declare separatista. Existem personagens que se posicionam a favor e outros, contra.

Quando pensamos nos cenários como um elemento, deparamo-nos com o Instituto Àngel Guimerà, um colégio público que abrange alunos de diversas faixas etárias. No entanto, o foco da série reside nos estudantes do Bachillerato<sup>19</sup>, uma etapa do sistema educacional espanhol que equivale aos últimos dois anos do

---

<sup>19</sup> O Bachillerato é um período da Educação Secundária na Espanha, de caráter não obrigatório. Realiza-se geralmente entre os 16 e 18 anos, e se desenvolve em três modalidades diferentes: “a) Ciências; b) Humanidades y Ciencias Sociales; c) Artes”, de acordo com o Ministério da Educação e Formação Profissional, da Espanha.

Ensino Médio. Na série, vemos aulas de Filosofia, Catalão, Castelhana, História, Artes, entre outras disciplinas do campo das ciências humanas e da arte, embora o instituto também possua laboratórios voltados às ciências biológicas, por exemplo. Somos apresentados, além disso, às residências de estudantes de diferentes níveis socioeconômicos, pertencentes à classe média espanhola. Esse aspecto nos ajuda a identificar carências econômicas de alguns personagens e entender seus contextos socioculturais.

Enxergamos a época na qual a série se insere, entre 2015 e 2017, e as dinâmicas socioculturais do início do século XXI. Percebemos o contexto da crise econômica no país, na maneira como o desemprego é retratado em diversas famílias e como isso gera falta de perspectiva nos jovens. Sentimos o abismo entre gerações, entre pais e filhos, os quais contam com noções diferentes de mundo e como esses embates geram conflitos. Notamos, por fim, a importância dada a construção de uma identidade individual, que rompe com padrões hegemônicos e promove a construção de alteridade aos moldes tradicionais, como a discussão a respeito de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. Cada personagem dentro desse contexto vive e performa os seus objetivos, os quais serão concretizados ou não.

Para compreender como os personagens se constituem nesse mundo inconfundível, utilizaremos o primeiro episódio como base para apresentar os mais relevantes, para demonstrar como se dá o fluxo de relacionamento entre eles de uma forma geral. Torna-se importante ressaltar que o primeiro episódio segue uma dinâmica muito diferente dos outros, pois é, de forma simplificada, um episódio de apresentação, talvez nem tão atrativo para o despertar de interesse na série, já que os conflitos de fato surgem a partir do segundo, em que a construção da narrativa se torna mais evidente. Os personagens no início, portanto, não são tão ricos, mas são vinculados a representações e estereótipos específicos, que permitem a compreensão do tipo de posição social que cada um ocupa no instituto, e que constitui o ponto de partida para a construção de seus arcos.

### 2.2.1 Personagens em Merlí: realidades de professores, jovens e famílias

Percebemos como a série busca comunicar uma ideia de verossimilhança a partir de seus conflitos e de seus personagens. Para Jean-Pierre Esquenazi, esse tipo de produção televisiva tem destaque em seu potencial de gerar a conexão dos telespectadores às personagens, por tratar-se de uma narrativa longa. Assim, torna-se possível “a profunda observação da intimidade das personagens; a possibilidade do desenvolvimento de personagens secundárias; a evolução de histórias individuais, além da correlação e aprendizado com os outros a sua volta” (ESQUENAZI, 2011 apud ROSA, 2018, p.89), fatores que contribuem para a formação de vínculos e a identificação com o público.

A personagem de série de televisão, conforme Esquenazi (2011 apud ROSA, 2018, p. 45), tende a iniciar a sua narrativa de forma tipificada e estável, a fim de ser facilmente identificada pelos espectadores. Com o decorrer dos episódios, tendemos a assistir a busca por suas características individuais, que a tornam mais esférica e complexa, de forma a enriquecer a sua caracterização e os sentidos gerados em relação às situações encenadas em que é colocada, que a levaram ao ponto em que se encontra narrativamente. Observamos esse fenômeno na série Merlí, na medida em que percebemos como no primeiro episódio, principalmente, os estudantes são caracterizados de modo mais simplificado (o que será melhor analisado no decorrer do capítulo), e como ao longo do contato com a Filosofia desenvolvem as suas trajetórias pessoais, não no sentido de personagens em evoluções constantemente positivas, mas em meio a conflitos que também demonstram suas dificuldades e fraquezas.

Desse modo, podemos relacionar a narrativa da série Merlí à caracterização de modos ficcionais de Northrop Frye (1969, apud JOST, 2012, p.34), de maneira a identificá-la na categoria de mimético baixo, pois apoia-se em personagens que se aproximam das pessoas e seus ambientes, isto é, em vez de usar figuras como símbolo de virtudes, busca-se trazer realismo ao pôr em evidência as falhas e as fraquezas, com dimensões humanas.

“... a partir do momento em que os heróis não são mais monólitos inalteráveis, a vida privada pode interferir sobre o seu cotidiano no trabalho, e eles podem ser dotados de traços não somente diferentes, mas contraditórios, como nós. Esse modo mimético baixo, que se identifica rapidamente com o realismo, permite que cada um de nós se reconheça

neste ou naquele personagem e que imagine suas relações à imagem de nossa família” (JOST, 2012, p.38).

Destarte, existe um maior espaço para a identificação e para o consumo das representações simbólicas, já que aquilo que sobressai no enredo faz sentido com as necessidades pessoais e do nosso tempo. Como afirma Esquenazi “as séries nunca abandonaram a ambição de descrever a nossa realidade contemporânea” (2009, p.12 apud FURUZAWA, 2014, p. 127). Ao longo do capítulo, apresentamos os personagens, a começar pelo próprio Merlí, para entendermos as suas relevâncias na construção da narrativa e a maneira como eles contribuem para o desenvolvimento do seu sentido. Analisaremos os arcos dos principais personagens a começar pelo próprio protagonista, sendo o conceito entendido como o modo pelo qual eles se desenvolvem em decorrência de suas atitudes e de seus marcos narrativos, ou seja, “seus movimentos mais significativos” (RODRIGUES, 2014, não p.).

No primeiro episódio, somos apresentados a Merlí Bergeron (Francesc Orella), o protagonista da série; um homem de 58 anos que está sentado em um bar, irritado com o cachorro do desconhecido ao seu lado enquanto aguarda uma pessoa que descobrimos ser a Bárbara (Marta Calvó), a mãe de Bruno, seu filho. Ela está de mudança para a Itália e explica que o garoto deverá passar a morar com pai algumas semanas antes do combinado, já que a sua viagem foi adiantada. Em seguida, o protagonista é despejado de seu apartamento e sabemos que ele não pagava o aluguel, já que estava desempregado e precisava pagar a pensão do filho. Por isso, passa a morar com a sua mãe, a atriz Carmina Calduch (Anna Maria Barbany).

FIGURA 3 – Merlí e Bruno



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da primeira temporada.

FIGURA 4 – Carmina Caldach



FONTE: Netflix, referente ao episódio 3 da primeira temporada.

Em seguida, o protagonista consegue um emprego como professor de Filosofia na escola do filho, o Instituto Àngel Guimerà, acontecimento que é o ponto de partida para a narrativa. Em sua primeira aula no colégio, Merlí demonstra quem é e o que representa em seu diálogo inicial com os estudantes.

*(Merlí) Bem. Meu nome é Merlí, e quero que vocês se excitem com a Filosofia.*

*(Pol) - rindo - Marc vem excitado todos os dias.*

*(Marc) Fique quieto, idiota!*

*(Merlí) Quero dizer, proponho contagiá-los com meu interesse pela Filosofia. Você. Como é seu nome?*

*(Bruno) Bruno.*

*(Merlí) Bruno de quê?*

*(Bruno) Bergeron.*

*(Merlí) Be... Ber... Que porra de sobrenome é esse?*

*(Bruno) É francês.*

*(Merlí) Acha que a Filosofia serve para algo?*

*(Bruno) - relutante - Sim.*

*(Merlí) Era isso que eu queria ouvir. Estou cansado de dizerem que a Filosofia não serve para nada. Parece que o sistema educacional esqueceu as perguntas: quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Hoje, só importa que empresa abrimos, quanto dinheiro ganhamos. A Filosofia serve para refletir. Refletir sobre a vida, sobre o ser humano. E para se questionarem as coisas. Provavelmente, é por isso que a querem eliminar, não? Consideram-na perigosa. A Filosofia e o poder têm uma tensão sexual sem solução. O que é Filosofia? - pergunta à estudante - Nem ideia, não?*

*(Estudante) Não.*



*(Merlí) A Filosofia não é só um conjunto de perguntas profundas e verdades absolutas. A Filosofia é jogar para cima tudo que consideramos sabido. Caramba! Todos têm uma cara de confusos!*

*(Berta) Todos, não.*

*(Merlí) Ao contrário do que muitos pensam, os adolescentes não são tontos.*

*(Marc) - aponta para Pol - Ele é.*

*(Pol) Como me entrega!*

*(Merlí) Acontece que estão dormindo. Não levantam a bunda da cadeira, exceto se lhes tirarem o celular. Eu os quero ver acordados, com as antenas ativadas, atentos ao que acontece ao seu redor. Preparados para assumir as contradições e as dúvidas que a vida apresenta. E para afrontar as adversidades. E, sobretudo, como nem sempre se ganha nesta vida, para aprender com as derrotas. Eu sei um pouco sobre o assunto. Ontem, por exemplo, fui despejado do meu apartamento, que era alugado.*

*(Estudantes) - risos -*

*(Merlí) Sim, sim! Puseram-me para fora, porque eu não pagava! - risos - Que absurdo, não é? Você e eu temos duas coisas em comum, agora que penso nisso. Moramos na casa da mamãe e não temos um euro.*

*(Pol) E diz isso tão tranquilo, como se isso não o afetasse.*

*(Merlí) O que quer que eu faça? Que eu chore? Não, prefiro rir da adversidade.*

Percebemos como o personagem chega à sala de aula de uma forma não convencional, desconstruindo o estereótipo do professor distante e detentor do conhecimento, e se colocando em posição de igualdade em relação aos alunos, o que chama as suas atenções desde essa primeira aula.

Quanto à construção do personagem, notamos que estabelece uma posição de destaque, no entanto, não de forma vertical, mas horizontal, já que se apresenta como uma pessoa aberta ao diálogo com os estudantes. Desde o primeiro momento, somos apresentados a Merlí como alguém não dotado de grandes virtudes morais,

mas como uma pessoa que fala o que pensa e faz uso de artifícios questionáveis para conseguir o que quer. O professor, em seu primeiro contato com os estudantes, revela que havia sido despejado de seu apartamento porque não pagava, o que em si não é considerado uma postura padrão, e ainda utiliza as implicações desse fato para demonstrar como são parecidos. Tanto ele como os alunos não possuem dinheiro e moram na casa de suas mães. Dessa forma, o protagonista aparece como o detentor do conhecimento filosófico, mas também como alguém alcançável e cheio de falhas, um ser humano como qualquer outro.

A partir de tais atitudes, fica evidente como o restante dos personagens, sejam jovens, professores, ou pais de alunos, relacionam-se com o protagonista ao longo da série: não como a um herói tradicional (JOST, 2012), que se eleva sobre os outros, por suas habilidades ou qualidades. Pelo contrário, é admirado em alguns momentos e questionado em outros. Essa dinâmica traz complexidade a Merlí, pois podemos enxergar a sua persona<sup>20</sup> na maneira que se coloca como uma pessoa questionadora em suas palavras e ações, e também as suas sombras<sup>21</sup>, na sua tendência a interferir nas situações sem ser convidado e conforme a sua vontade. Por isso, podemos descrever as suas interações com os outros personagens como um “sistema de círculos concêntricos de maior presença, mas praticamente todos os personagens têm uma presença atuante” (RIBEIRO, 2019)<sup>22</sup>, de modo que alguns estão mais próximos e outros mais distantes de Merlí, sendo que geralmente aqueles que aparecem mais perto do protagonista ganham maior destaque.

Em sua discussão a respeito do propósito da Filosofia, o professor não apenas se posiciona socialmente, mas também expressa aquilo que está incutido na pensata da série, ou seja, a ideia central que permeia a narrativa e comunica o seu sentido, sendo que “o princípio moral de uma obra é algo que salta aos olhos quando se examina de perto” (RODRIGUES, 2014, não p.). Esse significado se liga diretamente ao propósito da disciplina de questionar verdades absolutas e, igualmente, de romper com padrões hegemônicos e tradicionais, para que exista

---

<sup>20</sup> Conceito de Jung que se refere à “máscara social do indivíduo” (Rodrigues, 2014, n.p)

<sup>21</sup> Conceito de Jung que se refere ao “duplo negativo, feito de todas as pulsões associadas, incompatíveis com a sociedade ou com o ego idealizado” (RODRIGUES, 2014, n.p)

<sup>22</sup> Merlí e o Ensino Médio – Aula 1, curso ministrado pelo professor Renato Janine Ribeiro. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=C252b9BF6UA&t=393s>>

liberdade de escolha, de pensamento e de expressão. A construção de saberes e vivências ganha notoriedade no desenvolvimento da série.

Torna-se importante pontuar que Merlí não busca esgotar um pensador ou filósofo em suas aulas. Entretanto, utiliza um conceito central de suas obras, do qual os estudantes podem se apropriar e fazer uso para os seus desenvolvimentos como sujeitos, em um período de formação. Entre alguns episódios, podemos citar o caso de Albert Camus<sup>23</sup> na discussão sobre suicídio; Guy Debord<sup>24</sup> e a sociedade do espetáculo em meio ao debate sobre o compartilhamento do vídeo íntimo de uma aluna; Judith Butler<sup>25</sup> na apresentação da professora trans; Platão<sup>26</sup> e o mito da caverna para explicar a situação do garoto agorafóbico, entre outros.

Percebemos, desse modo, como o ensino é o ponto central que incide em seus relacionamentos para que os personagens se desenvolvam, principalmente, no caso dos estudantes. Desde a primeira aula, Merlí deixa claro que seu propósito como professor de Filosofia reside na intenção de fazer com que os seus alunos “acordem” e estejam preparados “para assumir as contradições e as dúvidas que a vida apresenta”. Trata-se de utilizar o conhecimento para aplicações práticas e vivenciar experiências significativas para as suas formações enquanto indivíduos e cidadãos, não apenas decorar conceitos que serão cobrados em provas ou no vestibular. O professor acredita que os adolescentes não são tontos e que a educação pode ser transformadora de formas não convencionais.

Merlí apresenta o ensino de forma inovadora, em contraponto a uma pedagogia institucionalizada. Nesse âmbito, surge o personagem de Eugeni<sup>27</sup> (professor de Língua e Literatura Catalã) como um docente tradicional, com uma proposta mais distante dos discentes. No primeiro episódio, observamos essas diferenças nas aulas dos dois professores. Enquanto Merlí propõe uma aula diferenciada fazendo os estudantes andarem até a cozinha do colégio para ensinar sobre os peripatéticos, Eugeni faz uma pergunta à turma a respeito de quem foi o maior dramaturgo do século XX e espera que esta o responda, mas nenhum dos alunos sabe (ou deseja dizer) a resposta. Notamos a diferença entre as duas aulas,

<sup>23</sup> Episódio 3 da terceira temporada.

<sup>24</sup> Episódio 8 da primeira temporada.

<sup>25</sup> Episódio 7 da segunda temporada.

<sup>26</sup> Episódio 2 da primeira temporada.

<sup>27</sup> Interpretado pelo ator Pere Ponce.

pois o professor de catalão opta por um modelo que não estimula questionamentos por parte dos estudantes, de forma a enriquecer o processo de ensino. A falta de retorno pode demonstrar tanto “uma deficiência da educação – alunos desinteressados – como também uma deficiência do próprio Eugeni que não conseguiu motivar os alunos” (RIBEIRO, 2019).

*(Merlí) Vejam os. Hoje, não tenho vontade de ficar na classe. Sigam-me. Pensam que é brincadeira? Sigam-me!*

*(Pol) Aonde?*

*(Merlí) Venham! Andem, sigam-me! Vamos!*

FIGURA 5 – Merlí e estudantes saem de sala de aula.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da primeira temporada de Merlí.

*Merlí e alunos sem da sala. Vemos a aula de Eugeni.*

*(Eugeni) E assim, chegamos a um dos autores de teatro da literatura catalã mais importantes do século XX. Alguém sabe como ele se chama? Ninguém sabe como ele se chama? Autor de teatro...*

FIGURA 6 – Estudantes entediados na aula de catalão.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

*(Eugeni) Ninguém sabe como se chama?*

FIGURA 7 – Eugeni faz pergunta a estudantes.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

Depreendemos, desse modo, como as diferenças de abordagem de ensino também impactam a resposta dos jovens, já que o conteúdo apresentado de forma diferenciada funciona como um modo de despertar o interesse estudantil. Os estudantes surgem como personagens secundários, tendo um papel relevante na relação com as ações do protagonista, o que é importante na ficção seriada, de acordo com Esquenazi, já que no desenrolar da série apresentam “tramas paralelas que se desenvolvem em arcos próprios quanto para rivalizar com o protagonista na centralidade dramática da história” (ESQUENAZI, 2010 apud VIEIRA, 2014, p.12).

Os jovens aparecem no início da série como personagens muito mais rasos e estereotipados, desenvolvendo-se de acordo com a maneira que utilizam as reflexões filosóficas para darem sentido às suas existências. Notamos de imediato, na cena da primeira aula de Merlí, o garoto tímido (Joan), o problemático (Pol), entre outras figuras. Em meio aos diálogos dos primeiros episódios, evidencia-se como eles representam jovens de um contexto social que guarda inseguranças em relação ao futuro. Estão em um país rico que passa por crise e sabem como será difícil conseguir um emprego e se exercer profissionalmente nos próximos anos.

Nesse momento, apresentamos brevemente os principais jovens que participam da narrativa, a fim de contextualizarmos os seus personagens de forma a entender as suas centralidades narrativas e compreender como decorre o fluxo de suas interações em relação a Merlí, entre aqueles que estão mais próximos e mais distantes do professor ao longo da série. A dinâmica se movimenta ao longo das temporadas, devido a isso o foco desta apresentação se concentra nos personagens apresentados no primeiro episódio.

Em primeiro lugar, destacamos Bruno Bergeron (David Solans), filho de Merlí, com quem tem uma relação conturbada. O garoto esconde a sua homossexualidade, por não querer ser excluído entre os colegas. Faz aulas de balé e é o melhor amigo de Tània Illa (Elisabet Casanovas). Nutre sentimentos por Pol Rubio (Carlos Cuevas), o garoto problemático da turma, o qual, segundo Eugeni (o professor que segue uma pedagogia mais conservadora), “É um impertinente. Nunca anota nada. Repetiu dois anos. Vai reconhecê-lo porque sempre está aos beijos com Berta Prats”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Primeiro episódio da primeira temporada.



Figura 8 – Da esquerda para a direita - Bruno, Tania, Pol e Berta conversam durante o intervalo.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

Descobrimos mais tarde que o garoto vem de um contexto de carências econômicas e também familiares devido à morte de sua mãe. Pol passa a se interessar pela Filosofia, tornando-se o melhor aluno da disciplina, que o motiva a continuar estudando apesar da sua necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Por outro lado, existe Joan Capdevilla (Albert Baró), o garoto nerd e tímido, o qual se defronta com o conflito entre realizar o que deseja e seguir o sonho do pai de que se torne advogado. O menino cria grande admiração pelo discurso contestador de Merlí, o que leva a movimentos narrativos que transformam o seu personagem ao longo da série. Outro jovem que se destaca é Gerard Pigullem (Marcos Franz), o qual revela em sua primeira fala que sempre gosta de alguma garota, mas nenhuma presta atenção nele. Além disso, depende muito de sua mãe, Gina Castells (Marta Marco), a qual é muito protetora e com quem Merlí desenvolve um relacionamento.

FIGURA 9 – Da esquerda para a direita - Gerard e Joan conversam com colegas.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da primeira temporada de Merlí.

Tânia Illa, anteriormente citada, é amiga de Bruno e a única pessoa que sabe que ele é homossexual. Sofre com os comentários de colegas que a chamam de gorda e a incomodam por sua falta de relacionamentos amorosos. Enquanto personagem, é uma garota determinada e corajosa, sem medo de dizer o que pensa.

Berta Prats (Candela Antón), assim como Pol, é considerada problemática, devido ao seu baixo rendimento escolar e aos seus relacionamentos com os garotos. Sofre de carências familiares, devido à pressão da mãe que a compara com a sua irmã que se destaca no esporte. No entanto, a garota em talento na área de desenho, o que se mantém em segredo até a segunda temporada.

Marc Villaseca (Andrian Grösser) deseja se tornar ator. Enfrenta carências econômicas e familiares em casa, devido ao pai que traz prejuízos financeiros e se ausenta, à mãe que não tem tempo e, em certa medida, também se torna ausente. Além disso, torna-se responsável pelo irmão mais novo, Pau (León Martinez), que se envolve em diversas confusões no instituto.



FIGURA 10 – Marc conta piada para colegas.



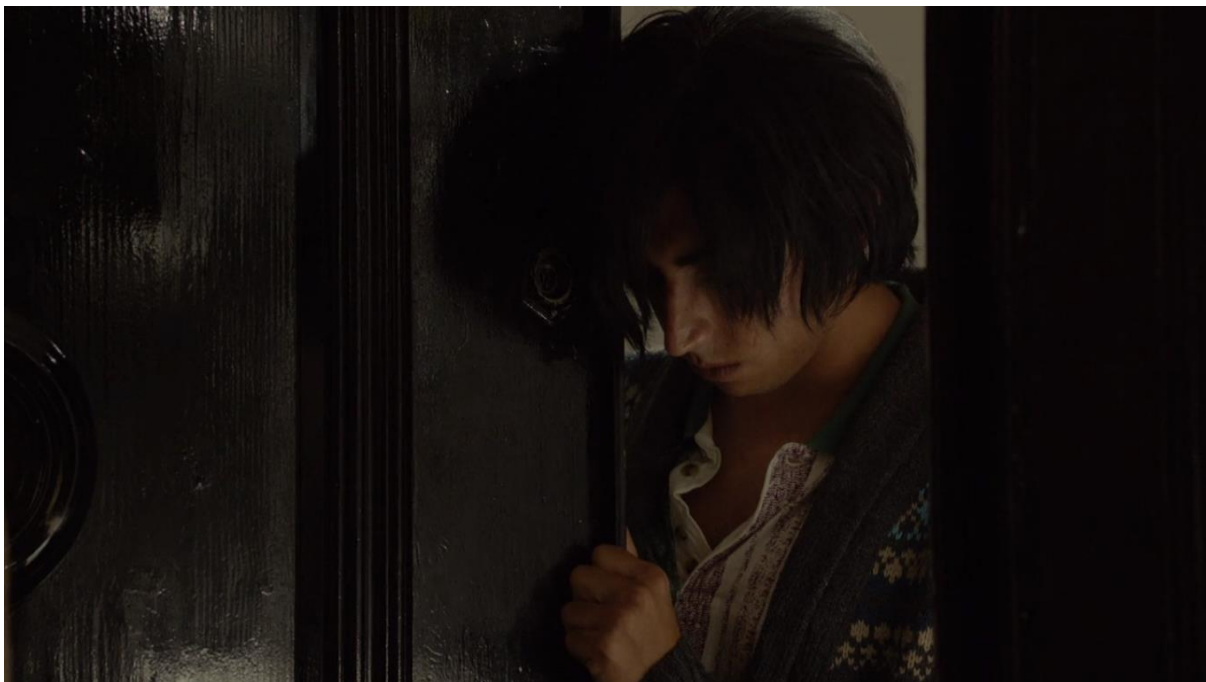
FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da primeira temporada de Merlí.

Entre os estudantes da turma, também se destaca Iván Blasco (Pau Poch), o qual não aparece no primeiro episódio, mas é citado por Eugeni e Toni (Pau Durà), o diretor do Instituto Àngel Guimerà, como um garoto que se sentia distante da turma e resolveu parar de frequentar as aulas. Ele tem agorafobia<sup>29</sup> e Merlí passa a ser o seu tutor, sendo que com a sua ajuda vence o transtorno. Os dois formam uma amizade no decorrer das temporadas.

---

<sup>29</sup> De acordo com a CID-10 (OMS, 1993), o termo agorafobia “refere-se ao medo de sair de casa, de lugares públicos, de multidões ou de viajar sozinho em trens, carros, ônibus ou aviões”, sendo que é considerado um transtorno fóbico que leva as pessoas a ficarem confinadas em casa. (D’EL REY, 2002)

FIGURA 11 – Iván Blasco.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

Nos episódios seguintes e em outras temporadas, conhecemos outros estudantes relevantes como a Monica<sup>30</sup> (aluna nova que terá destaque no episódio sobre Guy Debord), o Oliver<sup>31</sup> (garoto homossexual que possui uma postura confiante a respeito de si e sofre de carências familiares devido a morte do irmão), e Oksana<sup>32</sup>, uma jovem que esconde o fato de ser mãe.

Desse modo, a série Merlí traz representações variadas de jovens, capturando dramas da juventude e da época na qual o produto audiovisual se insere, entre os anos de 2015 e 2017. Para compreendermos de forma mais aprofundada o que esses jovens dizem sobre as suas vivências, precisamos entender o que eles representam e como desenvolvem as suas identidades ao longo da série. Essa discussão, a qual será explorada a partir do próximo capítulo, torna-se um ponto chave para entendermos como a narrativa pode gerar a identificação no jovem da “vida real”, e como o produto audiovisual faz uso do ensino e das experiências para promover essa dinâmica.

---

<sup>30</sup> Interpretada pela atriz Julia Creus.

<sup>31</sup> Interpretado pelo ator Iñaki Mur.

<sup>32</sup> Interpretada pela atriz Laia Manzanares.

### **3 Produção de significados na narrativa seriada**

Antes de nos aprofundarmos na análise de como os jovens comunicam as suas identidades e se relacionam com o consumo de séries, torna-se necessário examinar as teorias da representação (na perspectiva dos estudos socioculturais), a fim de reunir suas noções principais como respaldo teórico para a presente investigação. Desse modo, pretendemos realizar um levantamento bibliográfico que permita compreender como se pode ler e produzir sentido a partir da cultura, sendo esta entendida como sentidos e códigos compartilhados na sociedade (HALL, 2016), que são traduzidos em uma linguagem comum.

Partindo de uma abordagem construtivista, entende-se que os atores sociais fazem uso desses mecanismos para se comunicarem com o mundo, produzindo significados que se manifestam dentro de discursos (HALL, 2016; WOODWARD, 2014), os quais carregam as características de uma sociedade e tempo específicos. Por meio deles, os sujeitos se posicionam, dando sentido às suas experiências e àquilo que são.

Deslocando essa tese ao universo das séries, pode-se depreender que o espectador atribui sentido ao que vê quando, ao dispor de suas subjetividades, relaciona os seus valores e os sistemas simbólicos que estão sendo representados. Ele é fundamental na produção de sentido, já que “depende da prática da interpretação, e esta é ativamente sustentada por nós ao usarmos o código – codificando, colocando coisas nele – e pela pessoa do outro lado, que interpreta ou decodifica o sentido” (HALL, 2016, p.109).

Nesse capítulo, portanto, propomos-nos a discutir os conceitos de identidade e representação a partir de Hall, Woodward e Du Gay. Essa exposição inicial pretende sustentar as seguintes discussões e análises acerca de temas que tangenciam elementos da série *Merlí*, como seus personagens e estrutura narrativa, a fim de compreender como o produto audiovisual gera identificação com o público jovem, e trabalha questões de diversidade, como a racial, de gênero e de formatos familiares, em variadas situações, de forma superficial ou pouco aprofundada.

### **3.1 Identidade e representação em Merlí**

Para discutir como o jovem relaciona sua identidade às representações exploradas em Merlí, precisamos compreender como este objeto é construído e se comunica com esse público específico. Segundo Du Gay (1997), para obter um pleno entendimento de um artefato cultural precisamos analisar os processos de regulação, produção, consumo, representação e identidade, que estão ligados um ao outro e se perpassam no circuito da cultura. No entanto, para fins de observação e interpretação, é possível esquadrinhá-los ponto a ponto, de maneira não linear. Dessa maneira, pretende-se compreender, primeiramente, os conceitos principais relativos a cada etapa.

Nesse contexto, a regulação implica pensar nos produtos culturais sob a tutela da economia, do mercado e dos governos, quando essas entidades criam mecanismos que delimitam aquilo que pode ou não pode ser feito, desde questões técnicas relacionadas à veiculação, até à abordagem utilizada nas temáticas do artefato, como a sexualidade, moralidade, relações familiares, entre outros (FILHO; MORAES, 2014, p.72-73). Isso se relaciona ao contexto sociocultural do lugar onde ocorreu a criação do material, e os valores preponderantes naquela sociedade.

A esfera da produção se refere “ao ato ou resultado da transformação socialmente organizada de materiais numa determinada forma” (FILHO; MORAES, 2014, p.75), ou seja, de acordo com as suas condições e meios de produção, ligadas às formações ideológicas da sociedade, mas também às instâncias de análise textual (que trabalha com o material simbólico), e da tecnologia (a qual faz referência à reprodutibilidade do objeto em questão).

O consumo é a instância em que a sociedade compartilha os significados que são atribuídos a um objeto específico. Assim, o consumo se torna um lugar para pensar um cenário de disputas entre aquilo que a sociedade produz (CANCLINI, 2009), mas também a completude do ciclo simbólico da compreensão de um artefato cultural. Esse ponto se tornará mais evidentes em meio às análises das materialidades provenientes dos grupos focais, constituindo um dos conceitos fundamentais que permeiam esse trabalho, juntamente com a representação e a identidade, que serão apresentadas a seguir.

A representação aparece como um dos pontos principais quando discutimos as séries, já que os sistemas simbólicos ali representados, por intermédio da linguagem, dão base para a construção de sentidos acerca do objeto, o que interfere diretamente no campo da identidade. Nesse aspecto, podem ser considerados, por exemplo, as imagens que se relacionam ao desenvolvimento dos personagens, dos enredos escolhidos, entre outros elementos da narrativa. Através da intertextualidade (HALL, 2016, p.150), o espectador lê esse conjunto fazendo uso de seu repertório, a fim de gerar significados que produzem conexões com a identidade.

“A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares para os quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p.18).

É nesse momento que o fluxo do circuito da cultura se move da representação para a identidade e, por conseguinte, à sua relação com a diferença. Isso acontece porque só podemos ser alguma coisa quando excluímos a possibilidade de ser o outro, sendo que o processo se estabelece por meio de marcações simbólicas, ressaltadas pelas diferenciações sociais em um sistema classificatório.

Esse aspecto torna-se evidente ao discutirmos as identidades nacionais. Na série *Merlí* (produção da TV Catalã e falada nessa língua), percebemos a questão em meio à representação da identidade catalã<sup>33</sup> que se distingue da espanhola pelo idioma, entre outros aspectos culturais, por exemplo. Um indivíduo pode ser catalão porque não considera o espanhol a sua primeira língua e não compartilha o reconhecimento dessa nacionalidade, e vice-versa.

---

<sup>33</sup> A Espanha é dividida em 17 unidades administrativas autônomas, entre elas, a Catalunha. A região se situa no nordeste do país, sendo culturalmente independente e tendo uma história marcada por conflitos acerca de sua independência. Atualmente, possui seu próprio parlamento e um líder, Carlos Puigdemont. Em 2017 (durante a veiculação da terceira temporada da série *Merlí*), o Governo Regional da Catalunha convocou um referendo acerca do separatismo catalão, o qual teve a participação de menos da metade do eleitorado da região. A medida foi considerada inconstitucional pelo Governo Espanhol, de acordo com o artigo 155, incluído em 1975 na Constituição do país, o qual “dá poder ao governo central para adotar “as medidas necessárias” para forçar as regiões autônomas a cumprirem suas obrigações constitucionais”, segundo a matéria “Entenda a polêmica independência da Catalunha em 4 perguntas”, da BBC News.

No sétimo episódio da terceira temporada, tal diferenciação é representada quando o professor de literatura espanhola, Gabriel Morales, comparece a uma reunião de um grupo de separatistas catalães, com o objetivo de se aproximar da professora de língua inglesa, Elisenda, a qual o convida porque acredita que ele se identifica com a causa.

*(Elisenda) Escute. Por que não aparece no grupo de apoio à independência?*

*(Gabriel) Grupo do quê?*

*(Elisenda) É um grupo de amigos que se reúne para propor atividades para o novo Estado. Começa às 17h, e exatamente às 17h14<sup>34</sup>, começamos a reunião. Venha, hoje à tarde.*

*(Gabriel) Hoje?*

*(Elisenda) Sim. Vamos, vamos lá.*

*(Gabriel) Sou tímido perto de quem não conheço.*

*(Elisenda) Vamos, Gabi. Não acredito nisso. O grupo é pequeno. A reunião é em um local pequeno, em Gràcia<sup>35</sup>.*

*(Gabriel) É como a Sociedade dos Poetas Mortos<sup>36</sup>, mas para separatistas. Certo? Não sei se vou falar.*

*(Elisenda) Não precisa. Basta escutar as propostas. Ideias boas sempre aparecem. Jofre, o avô de um membro do grupo, teve a ideia de fazermos churrasco de salsichas catalãs no Dia de Colombo<sup>37</sup>. (A personagem ri).*

*(Gabriel - rindo) Então, eu irei. Com certeza.2*

---

<sup>34</sup> Alusão ao ano da queda de Barcelona, na Guerra de Sucessão Espanhola (1702-1714).

<sup>35</sup> Bairro de Barcelona, caracterizado por ser uma área boêmia e popular entre artistas.

<sup>36</sup> O personagem se refere ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, de 1989.

<sup>37</sup> A data comemorativa também é chamada de “Dia da Hispanidade”, na Espanha, e tem sido destacada neste e nos países latino-americanos, como uma forma de ressaltar a influência da cultura hispânica. O dia 12 de outubro foi marcado pelo descobrimento da América, por Cristóvão Colombo, em 1492. Entretanto, atualmente, essa data é colocada em contestação, já que se entende que, na verdade, ocorreu uma conquista da América, pois ela já era povoada por diversas etnias nativas. Dessa forma, como é explicitado na matéria “Hispanidade? Na América, o 12 de outubro é ensinado como invasão e colonização”, do jornal El País, existem diferentes entendimentos de seu significado, o qual se relaciona, em geral, à violência sofrida pelos indígenas nesse período histórico.



*(Elisenda) Depois eu te passo o endereço, certo?*

Quando chega nesse encontro, o professor de literatura espanhola, Gabriel Morales, finge compartilhar o posicionamento político, apesar de não se identificar com a causa e de não compreender os assuntos discutidos. Então, a professora o incentiva a compartilhar a sua sugestão, e ele quase comete um deslize que pode comprometer a sua posição e, por conseguinte, frustrar os seus planos, como pode ser evidenciado na cena descrita a seguir.

FIGURA 12 – Da esquerda para a direita – Elisenda e Gabriel em reunião dos separatistas catalães.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 7 da 3ª temporada de Merlí.

*(Elisenda) Certo. Vamos começar a reunião. Quero lhes apresentar Gabi Morales, professor de literatura espanhola.*

*(Participantes) Oi, Gabi. Olá.*

*(Elisenda) Acho que a Mel queria apresentar uma proposta.*

*(Mel – participante) Não é uma proposta, é só um tema que queria trazer à baila. Sabem que gosto de torres humanas. E percebo que entre os líderes dos grupos de torres humanas, há mais homens que mulheres. Se queremos um novo país, a igualdade deve também existir nesses detalhes, pois as torres humanas*

*são uma metáfora do qual alto os homens podem chegar. Portanto, fica claro que as torres são falocêntricas.*

*(Elisenda) Vou anotar isso para discutir com a GAI.*

*(Gabriel) É claro, um país livre precisa de igualdade.*

*(Elisenda) Claro. Sim... Gosto de você participando, Gabi. Vamos, alguma proposta ou tema que queira discutir?*

*(Gabriel) “Bem...Eu queria dizer...em vez de salsichas catalães no churrasco de Dia de Colombo, poderiam fazer uma omelete de batatas”.*

*(Mel) Precisa ser batatas?*

*(Gabriel) Não... Porque são espanholas. Melhor seria uma omelete francesa.*

Percebemos como, no contexto do estabelecimento da diferença entre catalães e espanhóis, aparece uma marcação simbólica significada pelo consumo de alimentos específicos, representantes de cada cultura, como as salsichas catalãs ou a omelete de batatas, além da significação histórica atribuída ao horário de início da reunião (17h14), que remonta a um marco na relação entre as duas identidades. Foi em 1714 que aconteceu a Guerra que resultou na anexação até os dias atuais da região da Catalunha à Espanha. Esses elementos constituem o que Benedict Anderson (1983 apud WOODWARD, 2014, p.24) chama de comunidade imaginada, ou seja, o conjunto de ideias compartilhadas que constituem o sentido de indivíduos acerca de uma identidade nacional, a qual, geralmente, sustenta-se pela diferença em relação a um “outro”.

No entanto, torna-se importante ressaltar que as identidades que um indivíduo assume são diversas e isso se torna notório nos diferentes contextos sociais em que elas são vividas, como no âmbito escolar, profissional, familiar, entre outras esferas da vida. Nesses momentos, podemos nos sentir a mesma pessoa, “mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações” (WOODWARD, 2014, p.31), e representamo-nos de forma diferente em cada uma delas.



Desse modo, é possível se relacionar com as representações apresentadas na série, porque, embora ela tenha várias características regionais, também trata de valores e aspirações universais. Como enuncia Jost (2012), por isso, as séries hoje são tão atrativas: mais do que demonstrar realismo, elas buscam nos proporcionar compensações simbólicas acerca de nós mesmos e das vivências do nosso tempo. Esse ponto específico abre um leque de possibilidades para a investigação acerca de como a série Merlí pode proporcionar a identificação no jovem.

### **3.2 Narrativas do nosso tempo e a identificação**

Assistir a uma série implica interagir com as representações apresentadas nas cenas e se envolver com o enredo ali demonstrado. Esse é o objetivo da poética desse tipo de narrativa ficcional, que deriva da “atividade de selecionar e combinar aspectos da vida real para produzir um efeito” (RODRIGUES, 2014, n.p), e este precisa ser forte o suficiente para captar a atenção do espectador até o seu fim.

No entanto, torna-se importante ressaltar que, no meio dessa combinação de elementos da vida real, as representações dialogam diretamente com o tempo presente ao refletir de forma realista sobre como as pessoas a quem a série se dirige compreendem a realidade e o que está acontecendo no mundo. Essa construção de significados pode ser dirigida ao modo que a identificação se opera entre o espectador e o conteúdo, já que, nessa situação, diferentes visões de mundo podem ser articuladas a partir da maneira como cada um interpreta a sua identidade.

A identificação é um conceito discutido nas teorias da representação, o qual, segundo Hall (2014, p.106), é visto como “um processo nunca completado”, pois ela pode ser sempre sustentada ou abandonada, sendo operacionalizada a partir “jogo” da *différance*. Essa noção é discutida por Jacques Derrida para explicar como um significado não é fixo, mas torna-se compreendido através de deslizamentos de sentido, evocando também outros signos (CAUDURO, 1996, p.63). Nesse cenário, a identidade necessita também daquilo que está “de fora” para se constituir.

Por isso, percebemos como identificar-se com alguma coisa envolve o entendimento da relação com a diferença pelo indivíduo através das marcações simbólicas, mas também a utilização de diversos pontos de referência (como os

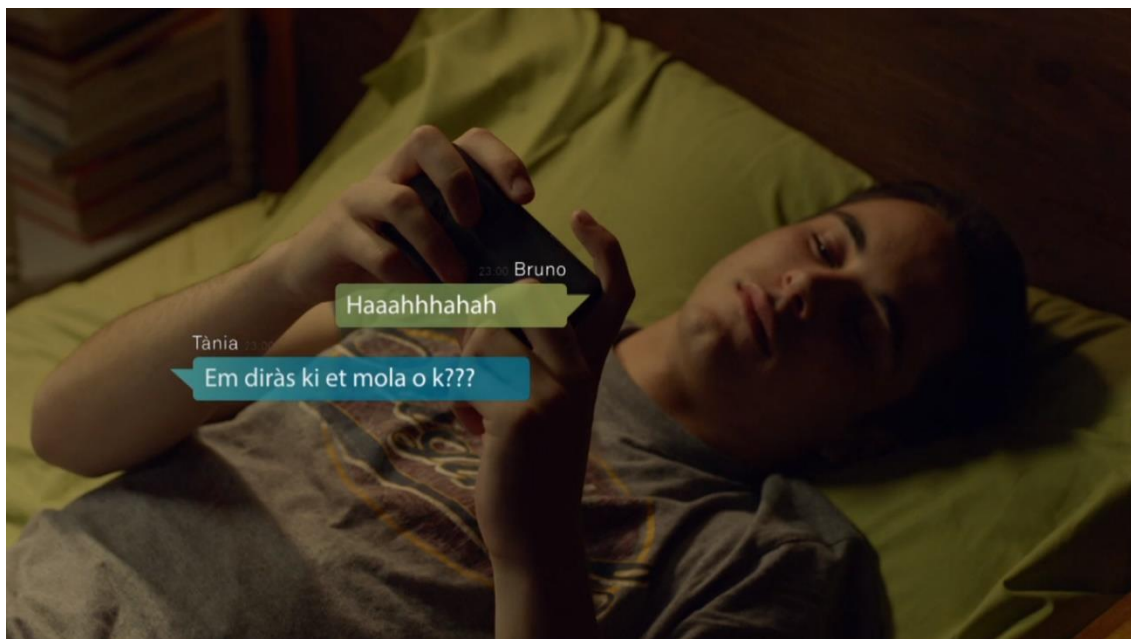
signos evocados na noção de *différance*), para que se estabeleça uma posição na qual ele pode enxergar um conteúdo específico, como o de uma série, por meio de suas representações. Esses entendimentos podem ser diversos entre os espectadores, porque, para isso, eles fazem uso de suas subjetividades em um contexto marcado pela fluidez tanto no âmbito pessoal quanto local.

Em um mundo globalizado, as diversas transformações que acontecem em suas dimensões política e econômica proporcionam um ambiente de contestações e conflitos, sendo que, por sua vez, resultam na produção de novas maneiras de se posicionar (WOODWARD, 2014) e, por conseguinte, em diferentes percepções da identidade. Os indivíduos podem se enxergar de diferentes maneiras, ao gerar significados através dos diversos sistemas classificatórios que emergem e se embatem na sociedade.

No contexto da modernidade tardia, o fenômeno da globalização abre espaço para uma “transnacionalização da vida econômica e cultural” (ROBINS, 1997 apud WOODWARD, 2014, p.21), o que transforma as práticas de produção e consumo, e converge estilos de vida representantes da sociedade capitalista. Formam-se “consumidores globais”, espalhados por todo o mundo e muito semelhantes entre si na maneira de consumir um material específico pelo uso de produtos semelhantes, como o smartphone para a comunicação instantânea.

Tal questão pode ser examinada tomando como base a série Merlí, em um recurso utilizado na construção do roteiro, o qual demonstra os jovens conversando entre si através de seus smartphones ao inserir na tela os textos enviados já aplicados ao formato do aplicativo utilizado. Essa situação dá destaque para a linguagem característica desse meio e do grupo, evidenciada pelo uso de gírias, abreviações, entre outros. Essa dinâmica demonstra a presença da cultura digital na vida das personagens, e a sua incidência nas suas vidas pessoais e no contexto global.

FIGURA 13 – Bruno conversa com Tania por mensagem.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

Também se torna relevante ressaltar como a globalização interfere no processo de compreensão das identidades ao estar diretamente relacionada à desestabilização de velhas estruturas sociais das comunidades locais, o que, por conseguinte, produz resistências que intencionam reafirmar suas antigas identidades e, por outro lado, novas tomadas de posição possíveis para os sujeitos.

Essa é uma das ideias centrais que permeiam a noção de “crise de identidade”, ocasionada pelas várias mudanças sociais ocorridas em um contexto mundial caracterizado pela produção de identidades em uma pluralidade de centros a partir daquilo que Ernesto Laclau (1990), denomina “deslocamento”. Para o autor, é algo muito positivo, porque indica “que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar” (1990 apud WOODWARD, 2014, p.30).

As pessoas, sendo assim, podem viver as suas variadas identidades nos seus diferentes “campos sociais”, como conceitua Pierre Bourdieu, instituições como a família, a escola, o trabalho, e a política, por exemplo, “de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo” (HALL, 1997 apud WOODWARD, 2014, p.31). Dessa forma, as expectativas e restrições da sociedade influenciam diretamente na maneira como nos representamos diante dos outros em cada

contexto, o que se torna ainda mais complexo em um mundo em que as estruturas identitárias fixas são cada vez mais questionadas e desconstruídas.

Podemos perceber essa fragmentação nas mudanças evidenciadas nas relações familiares. Em contrapartida à ideia tradicional composta exclusivamente por um lar liderado por um pai, responsável pelos outros integrantes, a mãe e os filhos, existe a emergência de outras formações como lares chefiados por mães solteiras, ou por experiências de divórcio, entre outras possibilidades.

A questão é que as diferentes identidades que assumimos podem entrar em conflito dependendo da situação vivida. Ou seja, o papel desempenhado na família pode entrar em embate em algum momento com a atribuição profissional de um indivíduo, devido às demandas que cada um desses campos sociais exige de uma pessoa específica.

No entanto, esses conflitos não se restringem apenas à definição de campos sociais, mas também se relacionam às normas que vigoram no imaginário do que é certo ou errado. Daí surge um novo tipo de tensão, que se relaciona ao fato de alguma das identidades tomadas pelo indivíduo serem consideradas “desviantes” àquilo que é comum, ou seja, contrárias às noções hegemônicas que operam na sociedade. Dessa forma, se somos marcados como socialmente excluídos, também somos entendidos como diferentes, pois “toda prática social é simbolicamente marcada” (WOODWARD, 2014, p.33), as identidades são vividas nos contextos sociais e também nos sistemas simbólicos a partir de onde damos sentido às nossas posições.

Para atestar essa noção de crise de identidade, tomamos a situação que vive o personagem Merlí no segundo episódio da primeira temporada (Maquiavel). Nele, as suas identidades de pai e professor entram em conflito. O enredo se desenvolve da seguinte maneira: seu filho, Bruno, recebe uma nota baixa na prova de Catalão, disciplina ministrada por Eugení, o antagonista da primeira temporada. Bruno imagina que isso se dá justamente pelas desavenças travadas entre os dois professores. Além disso, não está contente em ter o pai como professor e intenciona mudar-se para Roma, a fim de morar com a mãe. Durante a noite, em casa, o jovem, o pai e a avó (Carmina Calduch), travam o seguinte diálogo.

*(Calduch) Olá, lindão!*

*(Bruno) Oi.*

*(Calduch) Seu amigo não ficou pra jantar?*

*(Bruno - irritado) Não.*

*(Calduch) Puxa, que cara!*

*(Merlí) Eugeni, o professor de Catalão lhe deu um quatro.*

*(Bruno) Nunca fui reprovado e, por causa de papai, o professor implica comigo. Não falha. Um quatro.*

*(Merlí) O que quer que eu faça? Não posso mudar sua nota da prova.*

*(Bruno) Sim. Nem pode mudar seu temperamento. Óbvio.*

*(Merlí) É verdade. O professor não gosta de você.*

*(Calduch) Você poderia fazer algo para ajudar.*

*(Merlí) Por exemplo?*

*(Calduch) Não sei. Mas faça o que for preciso para ele ser aprovado. Faça o professor ter um acidente.*

*(Bruno) Não! Não é preciso ir tão longe. Mas poderia se tornar amigo de Eugeni.*

No dia seguinte, Merlí inquiriu Eugeni acerca do assunto.

*(Merlí) Pode me explicar que critérios usou para reprovar Bruno?*

*(Eugeni) Ele não tinha os conhecimentos para a prova.*

*(Merlí) Sim. Ouça, Eugeni, não torne realidade a questão que diz que professores geralmente implicam com alguns alunos. Você e eu podemos implicar um com o outro. Sim, mas isso não deve ter nada a ver com Bruno. Está bem?*

*(Eugeni) Que amor você é, Merlí. Gosto disso, porque reconhece que há professores que podem enfrentá-lo. Alguns o atingem fisicamente, outros reprovam seu filho.*

*(Merlí) Então, admite que o reprovou injustamente?*

*(Eugeni) Não. De modo algum. Não implico com Bruno. Ele foi reprovado. Simples. Diga ao pequeno Bergeron para estudar mais para a próxima prova depois de amanhã.*

Depois disso, a professora de artes, Gloria, deixa as cópias da prova de catalão na mesa da sala de professores, com a intenção de entregá-las a Eugeni, que já foi embora. Merlí, então, rouba uma delas e leva para casa, mas não entrega a Bruno, pois está inconformado com a intenção do garoto de se mudar para Roma e morar com sua mãe. Enfim, Calduc entrega a prova ao garoto que, de início não a deseja utilizar e a rasga, no entanto, descobrimos mais tarde que ele muda de ideia e faz uso do seu conteúdo.

Essa situação se desenvolve ao longo dos episódios seguintes, configurando marcos importantes no arco dos personagens Merlí, Bruno, e outros estudantes. No entanto, para fins de análise nesse momento, percebemos como as identidades de pai/professor e filho/aluno entram em conflito. Existe a complexidade do frágil relacionamento entre os dois, já que o pai esteve ausente durante o crescimento do filho por muitos anos até aquele momento. No início, a mãe do garoto se muda para Roma e este se vê “obrigado” a morar com o pai e a avó, já que aquele fora despejado de seu apartamento, o que por si só, gera uma tensão entre os dois, no aspecto familiar. Além disso, surge o fator da escola, que se torna um ambiente compartilhado pelos dois (inclusive em sala de aula, com o pai sendo professor do filho na disciplina de Filosofia), dentro de um contexto de diversas restrições que o ambiente impõe, como a ética na relação entre colegas de trabalho, no caso de Eugeni, e no relacionamento entre docente e discente. Dessa forma, constitui-se um dilema entre os âmbitos pessoal e profissional em que as fronteiras entre as diferentes identidades assumidas pelos indivíduos entram em crise.

Contudo, existe ainda outra variável que pode se somar a discussão acerca da crise de identidade no contexto de um mundo globalizado: o aspecto político. Woodward (2014) afirma que os chamados “novos movimentos sociais”, que emergiram a partir dos anos 1960, tomam a identidade como um ponto fundamental na mobilização política, preocupando-se com como ela pode ser significada, produzida e contestada. Desse modo, busca-se contrapor a um modelo

essencialista, amplamente enraizado nas noções tradicionais e na biologia, a fim de adentrar um processo em que novas identidades podem ser forjadas através da contestação política.

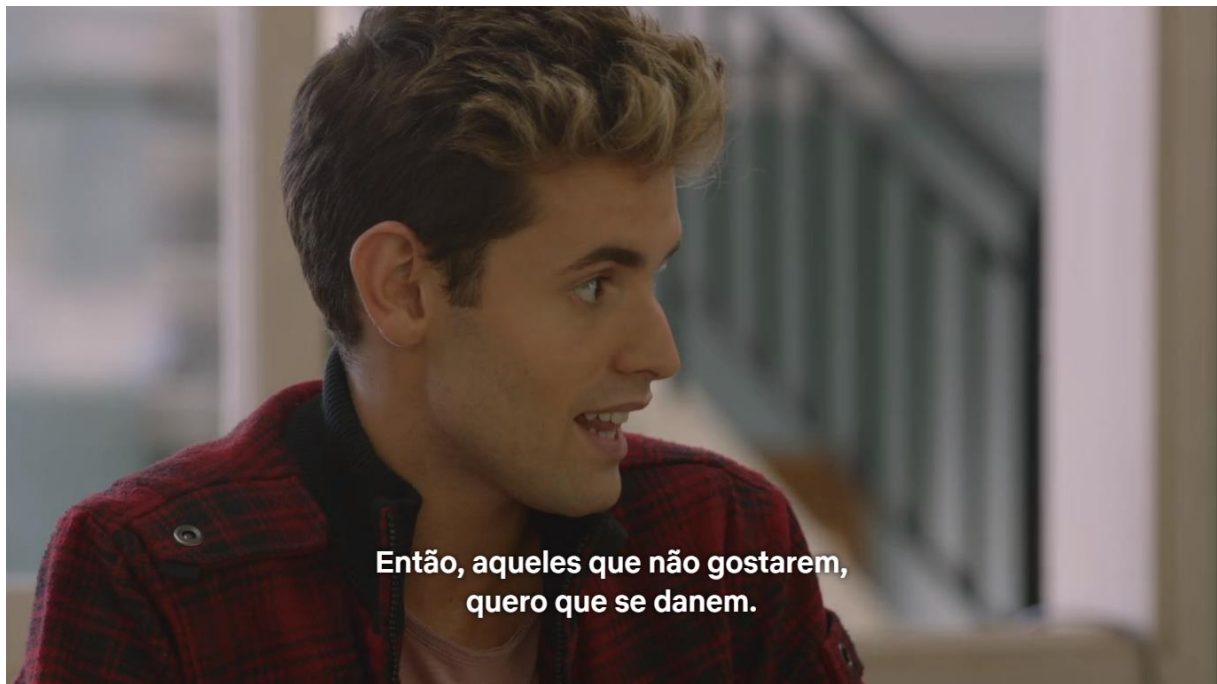
Essa ideia dialoga com muitos temas abordados na série *Merlí*, que faz uso do ambiente de ensino e aprendizagem para representar um espaço em que identidades podem ser contestadas e produzidas, tanto na relação trabalho/família, como nos âmbitos da identidade sexual e da identidade de gênero.

Ao longo das três temporadas, somos apresentados a diferentes maneiras como os personagens lidam com a sua orientação sexual, como no caso do arco narrativo de Bruno, o qual enfrenta dificuldades para se posicionar e contestar as estruturas hegemônicas ao longo de quase duas temporadas. Por outro lado, Oliver, novo estudante no fim da primeira temporada, constrói a sua identidade de forma contestadora desde a sua primeira aparição. Também se destaca a personagem Quima, uma professora trans que chega à escola e motiva *Merlí* a discutir os conceitos centrais da obra da filósofa Judith Butler<sup>38</sup> com a turma.

---

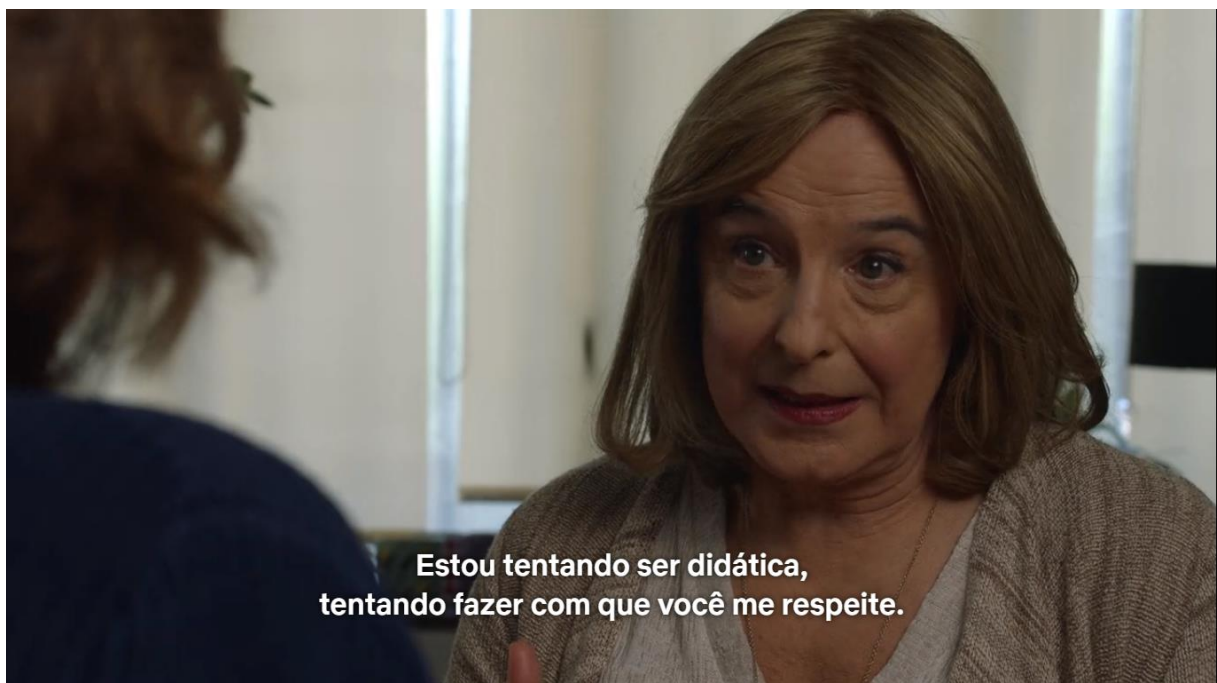
<sup>38</sup> Sétimo episódio da segunda temporada.

FIGURA 14 – Oliver se apresenta para a turma.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 11 da 1ª temporada de Merlí.

FIGURA 15 – Quima conversa com Coralina (diretora do instituto na segunda temporada).



FONTE: Netflix, referente ao episódio 7 da 2ª temporada de Merlí.

Assim, podemos perceber que, como uma série que se insere em um contexto de mundo ocidental no início do século XXI, Merlí explora intensamente a questão da identidade ao narrar as experiências dos jovens relacionadas aos seus



diferentes mapas de referência, tendo como ponto central o ensino entrelaçado aos diferentes relacionamentos nos quais os personagens se envolvem, principalmente familiares e afetivos. É dentro do exercício do pensamento e do diálogo que os personagens podem romper com o discurso institucionalizado e explorar a heterogeneidade.

Desse modo, podemos refletir sobre como a pensata (RODRIGUES, 2014) da série quando deslocada ao aspecto social, traz uma relevante mensagem sobre rupturas e resistências a estruturas hegemônicas, e o jovem pode se identificar com essas questões, por seu valor contemporâneo tão relacionado às aspirações simbólicas (JOST, 2012), do mundo atual.

Entretanto, apesar do enfoque na representação de um mundo de rupturas, também notamos estruturas narrativas que propagam uma visão patriarcal de mundo, contemplando os arcos de personagens femininos de uma forma superficial, além de deixar lacunas em termos de representatividade racial, o que também configura um importante olhar a ser contemplado na análise desse produto audiovisual.

### **3.3 Narrativas do outro: a questão da alteridade e suas problemáticas**

Podemos observar, ao longo dessa análise, como a produção de sentido da identidade depende da diferença, sendo esta marcada através das diferentes representações que nos são apresentadas. Enxergamos quem somos a partir de nossa posição dentro de um sistema classificatório pertinente à nossa sociedade e afirmado nos seus rituais e costumes. Esses elementos compartilhados são aquilo que entendemos por “cultura”, a qual nos propicia “os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2014, p.42), e ordena as práticas dentro de sistemas simbólicos. Nesse contexto, os grupos sociais podem impor o seu significado ao mundo ao utilizá-los, segundo Mary Douglas (1966 apud HALL, 2016, p. 157), de forma a reproduzi-los em todos os aspectos da vida. As distinções tornam-se fundamentais para a significação e, por conseguinte, estas produzem oposições binárias para estabelecer sentidos. Por meio delas, entendemos quem somos e não somos, quais lugares ocupamos ou não.

Esses sistemas classificatórios funcionam como uma forma de colaborar na compreensão do significado. Entendemos que este é fluido e deslocado em função das diferentes identidades carregadas por um indivíduo. Todavia, torna-se importante lembrar que, ao analisamos representações específicas, como uma série, existe a intencionalidade de uma “fixação” do sentido como o “trabalho de uma prática representacional que intervém nos vários significados potenciais de uma imagem e tenta privilegiar um deles” (Hall, 2016, p.143). Envolve estabelecer o “significado preferido”, ou aquele que se sobressai na mensagem, a fim de elucidar a forma como as posições estão sendo determinadas, além de definir aquilo que é socialmente aceito ou não.

No contexto da criação de personagens, podemos observar como essa preferência se evidencia na estereotipagem, conceituada como o processo que reduz algo a “alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas” (HALL, 2016, p.173), ou um conjunto de ideias que promovem um entendimento superficial de uma entidade, ou um grupo social. Essa noção se diferencia da tipificação, a qual corresponde a uma categorização simples, que promove alguns traços mantendo o em seu valor mínimo (DRYER, 1977:28 apud HALL, 2016, p. 191), com o objetivo de extrair significado, por exemplo, na atribuição de papéis sociais, como a nacionalidade, o grupo etário ou tipos de personalidade. No caso do estereótipo, os traços são reduzidos, mas também simplificados e exagerados, fixando a diferença.

Por outro lado, também é considerada uma prática de exclusão, que determina limites e faz parte da manutenção da ordem social e simbólica (HALL, 2016, p.190). Em termos narrativos, podemos observar o uso dos estereótipos, principalmente nos primeiros episódios da série Merlí, como uma forma de marcar as oposições binárias e gerar significado (personagens dos professores Merlí/Eugeni), além de estabelecer caracterizações disseminadas no senso comum quando se refere a séries que exploram o mundo jovem.

No primeiro episódio (“Os Peripatéticos”), somos apresentados aos professores Merlí e Eugeni como opostos. De um lado, vemos uma proposta inovadora e, do outro, uma simplificação daquilo que representa um modelo institucionalizado de ensino. Assistimos às duas primeiras aulas do professor de filosofia e, desde as suas primeiras falas, notamos a entrega de um plano de ensino

que envolve muito mais do que aprender conceitos que serão aplicados em avaliações. Ele quer que os estudantes sejam contestadores e se interessem de fato pela Filosofia. No mesmo episódio, ele (Merlí) também leva os estudantes a um passeio à cozinha, como já foi citado anteriormente no presente trabalho, para introduzi-los ao conteúdo relativo aos peripatéticos, como ficaram conhecidos os seguidores de Aristóteles.

Essa ruptura que Merlí propõe já em seu primeiro dia na escola incomoda Eugeni, professor de catalão, que possui uma visão muito diferente acerca da maneira como deve ser o ensino no contexto do Ensino Médio, mais voltado à reprodução de práticas conservadoras, como demonstra-se na cena descrita a seguir.

*(Eugeni) “O quê? Como foi na cozinha com os jovens?”*

*(Merlí) Bem.*

*(Eugeni) Era o que faltava. Todas as escolas têm o típico professor que ensina de forma criativa.*

*(Merlí) Deus me livre de ser ortodoxo.*

*(Eugeni) Sei. Eu sou mais clássico, reconheço. Não quero ser um colega dos jovens. Acho que é muito importante manter a distância entre aluno e professor.*

*(Merlí) Eu me interesso mais pela distância entre professor e professor.*

*(Eugeni) Bruno não deve achar muita graça em ter você na classe.*

*(Merlí) Ele está encantado.*

*(Albert – professor de Educação Física) Eugeni, Iván Blasco continua faltando. Quem fará o acompanhamento?*

*(Eugeni) Eu me ofereci como voluntário.*

*(Merlí) Iván Blasco. O que tem esse menino?*

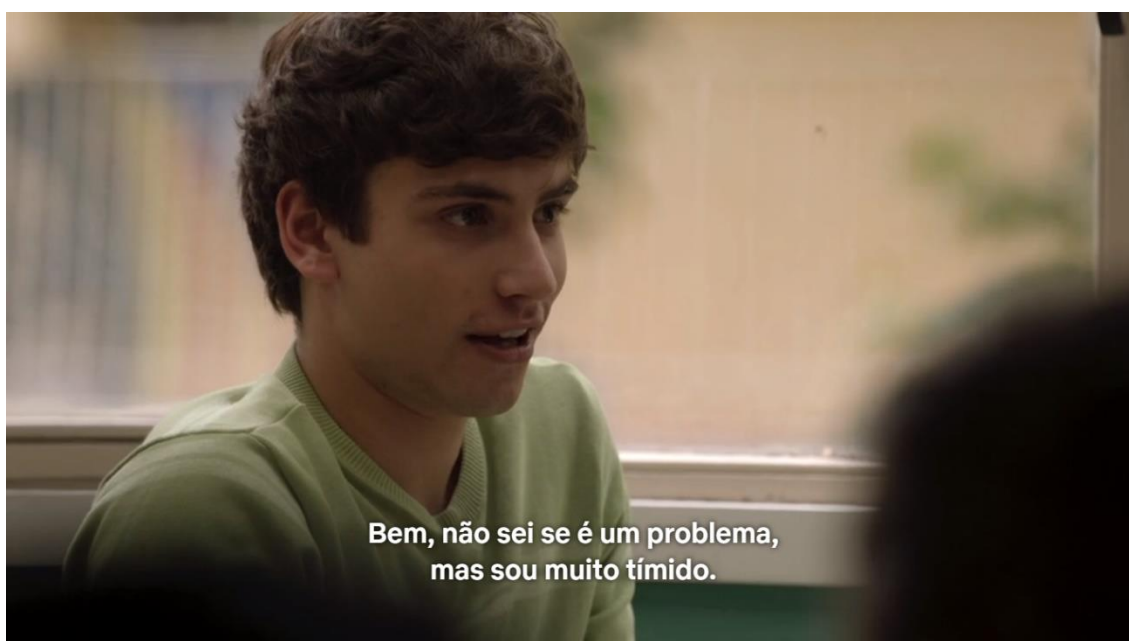
*(Eugeni). Tem agorafobia. Não quer sair de casa. Notava-se que era meio esquisito, mas era bom aluno. Farei o possível para que saia à rua.*

*(Merlí) Vai ver. Com certeza, ao ver você entrar em casa, ele vai sair.*

Essa cena revela um marco narrativo importante para o desenvolvimento da primeira temporada através da fixação de significados acerca do que cada personagem representa. Ao fazer o uso do estereótipo para delimitar Eugeni como o representante do conservadorismo nesse momento, o seu papel de antagonista sobressai e se constrói uma relação que contribui para a construção de conflitos nos próximos episódios, como já foi explorado anteriormente, quando discutimos o episódio “Maquiavel”. Dessa forma, percebemos como o estereótipo se torna uma importante estratégia narrativa.

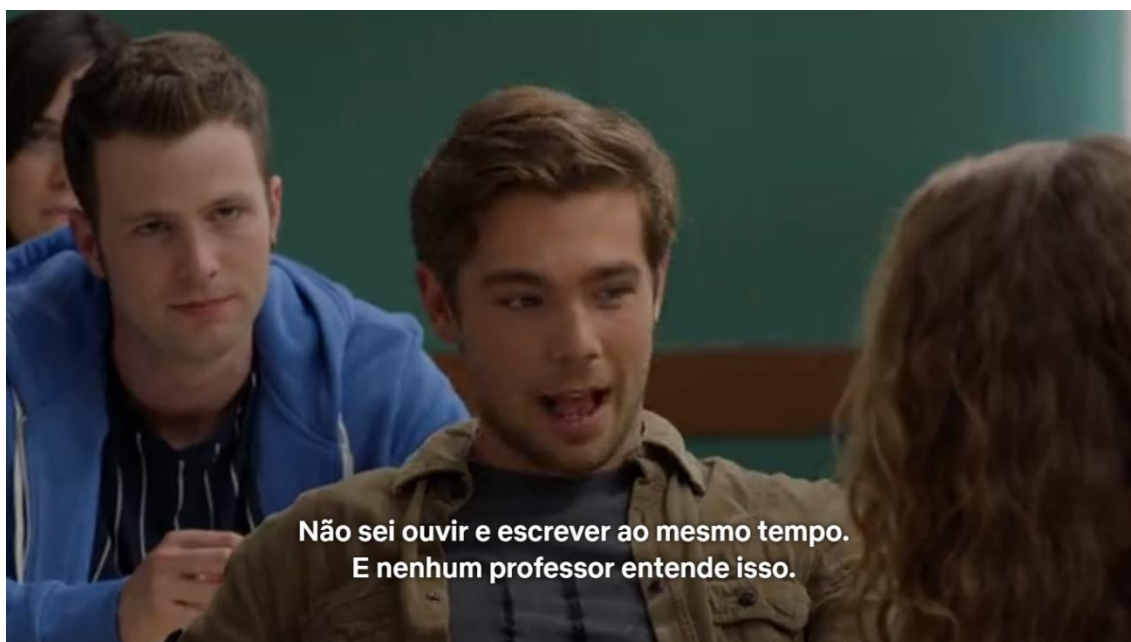
Igualmente se faz uso desse recurso ao estabelecer distinções entre os jovens, e marcar o papel de cada um dentro do grupo. Na primeira aula, após seu discurso sobre o propósito da Filosofia e de suas aulas de fornecer subsídios para o que os estudantes enfrentem as adversidades, Merlí pede que os jovens contem algum problema de suas vidas a fim de rir de suas situações pessoais, e as respostas deles contribuem para as suas caracterizações e entendimento da identidade a qual eles se relacionam. Por exemplo, na resposta de Joan, identificamos o estereótipo do nerd tímido. Em contrapartida, Pol aparece como um típico garoto popular, com dificuldades de aprendizagem.

FIGURA 16 – Joan responde à pergunta de Merlí sobre adversidades.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

FIGURA 17 – Pol responde à pergunta de Merli sobre adversidades.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da 1ª temporada de Merlí.

No entanto, cabe ressaltar que ao longo da série, o arco desses personagens citados se desenvolve de forma que eles saem de suas “caixas” e transitam em um meio transgressor a essas oposições binárias. Encontramos áreas de instabilidade que provocam movimentos que tornam mais complexas as suas caracterizações. Aí que ocorrem os grandes conflitos da série desenvolvidos no enredo. Assim, as identidades se moldam dentro do contexto de rupturas às convenções hegemônicas e exploram a heterogeneidade.

Entretanto, reparamos que, quando nos voltamos às personagens femininas, apesar de existir heterogeneidade entre as personagens em suas personalidades e vivências, ocorre a superficialidade no desenvolvimento de seus marcos narrativos. Nesse contexto, nota-se um desequilíbrio de poder entre os termos em oposição homem/mulher, sendo que “um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro” (WOODWARD, 2014, p.51). Personagens como o Joan e Pol, os quais anteriormente foram citados como representantes de alguns estereótipos, tem os seus conflitos desenvolvidos de forma muito mais complexa que as jovens, como acontece com a Mônica, mais à frente na narrativa.

O episódio “Guy Debord”<sup>39</sup> tem como ponto central uma situação ocorrida na vida da aluna nova, Mônica, a qual gera sentido em relação com o conceito de sociedade do espetáculo. No episódio, descobrimos que a personagem havia sido vítima de “revenge porn”,<sup>40</sup> quando um vídeo íntimo se espalha por toda a turma. Ela sofre com os julgamentos dos colegas diante de toda a repercussão e, como resolução, Merlí resolve dar um conselho à menina. O que ganha relevo nessa cena é o olhar do personagem do professor e não explora a relevância dessa temática de forma aprofundada.

*(Merlí) E então, vai demorar muito assim?*

*(Mônica) Sabe o que me fizeram?*

*(Merlí) Você é uma ingênua, Mônica de Villamore.*

*(Mônica) Então, a culpa é minha?*

*(Merlí) Você se deixou filmar nua e achou que ninguém usaria as imagens?*

*(Mônica) Parece que está me culpando.*

*(Merlí) Escuta bem, Mônica, e esquece essa culpa cristã. O único responsável é quem enviou o vídeo e todos que o passaram adiante. Mas quero que você aprenda a não exibir a sua intimidade. A sua geração não faz nada sem uma câmera na frente. Já devia saber do risco de fazer esse tipo de vídeo. Sabe quantos cafajestes tem por aí. Aprenda com essa experiência ou vai acontecer de novo. Depois de compreender o perigo de filmar seus seios, volte para a aula de cabeça erguida.*

*(Mônica) Como posso voltar? Não consigo encarar ninguém, tenho vergonha. E a maioria reenviou o vídeo. Posso faltar à sua aula?*

---

<sup>39</sup> Oitavo episódio da primeira temporada.

<sup>40</sup> Termo utilizado para designar “uma forma de violência moral (com cunho sexual) que envolve a publicação na internet (principalmente nas redes sociais) e distribuição com o auxílio da tecnologia (especialmente com smartphones), sem consentimento, de fotos e/ou vídeos de conteúdo sexual explícito ou com nudez” (CRESPO, 2015). Em muitos casos, é considerada uma violência de gênero, pois grande parte das vítimas são mulheres, de forma que, através da legislação tem sido julgada a partir da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Além disso, o Projeto de Lei Rose Leonel está em tramitação desde 2013 e, através da lei 13.718, já tipificou esse tipo de crime e intenciona instituir punições mais severas.

*(Merlí) Você não era muito madura? Não reaja se escondendo como uma criança.*

Encontramos diversas problemáticas nessa fala, já que o professor simplifica a situação e põe a responsabilidade completa sobre a vítima. Percebemos a falta da perspectiva da personagem, localizada dentro de uma visão reduzida das implicações sociais, psicológicas e legais que podem ter sido acarretadas. A situação da personagem se resolve nesse momento, e os debates acerca da culpabilização da vítima e as repercussões legais desse tipo de crime na Catalunha não são explorados de forma significativa pela série. No fim do episódio, os jovens se solidarizam à colega, quando todos tiram uma foto juntos sem uma peça de seus vestuários. Entretanto, sem uma reflexão que torne evidente a preocupação com esse ato que é considerado um crime.

Quando a série narra as vivências das personagens dentro da visão de Merlí a sua condição de protagonista extrapola e gera sentidos na medida em que o ponto de vista masculino prevalece em relação ao feminino, excluindo uma noção mais diversa de alteridade. Em meio a esses dualismos “as mulheres são construídas como ‘outras’, de forma que as mulheres são apenas aquilo que os homens não são” (WOODWARD, 2014, p.53). Além disso, examinamos como a série também deixa lacunas em termos de diversidade racial. O elenco é predominantemente branco, denotando a ausência de personagens de diferentes etnias entre os personagens principais.

A perspectiva antropológica, devido ao seu enfoque na diversidade intercultural, afirma que a desigualdade, nesses casos, de gênero e racial, está ligada a essa tendência de opor termos por meio das oposições binárias e defende que essa divisão não é universal. O estabelecimento de significados, na verdade, aproxima-se de uma contingência, sujeita ao deslizamento, como já citado no jogo da *différance* de Derrida (apud CAUDURO, 1996).

Essa falta de representatividade nos leva a refletir acerca da ambivalência do conceito de diferença, pois ela pode ser tanto positiva quanto negativa. Apesar de ser fundamental para a formação de sentido de toda uma cultura, também pode gerar divisões excludentes e hostilidades em direção ao “Outro” (Hall, 2016, p.160).

Dessa forma, podemos dizer que a representação e a diferença também se conectam ao poder, o qual, de acordo com Hall (2016, p.193):

“tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’. Ele inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica”. (HALL, 2016, p.193).

Segundo o autor, esse regime de representação pode ser contestado pela celebração da diferença, já que se relaciona diretamente às nossas identidades e a questões como “quem nós podemos nos tornar” (HALL, 2014, p.109), ou como operá-las e compreendê-las dentro dos locais onde são produzidas. Entretanto, segundo Woodward (2014, p.55) a exploração dessas noções não é suficiente para compreender por que as “pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade”.

Assim sendo, adentramos uma nova perspectiva de discussão teórica para embasar a análise de como os jovens podem associar as suas identidades às representações da série Merlí, que se desloca para a importância do emprego de suas subjetividades, no contexto de um ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2014) que perpassa os âmbitos da vida cotidiana e rotinas de suas vidas. Torna-se fundamental problematizar como esses sujeitos se apropriam do mundo e narram a si mesmos, a partir de diferentes mapas de referência, inclusive, a escola.

#### **4. EFEITOS DE SENTIDO SOBRE OS MODOS PRÓPRIOS DE SER JOVEM**

Tendo em vista as discussões realizadas até o momento acerca da construção narrativa da série e também dos principais operadores teóricos do presente TCC, os conceitos de identidade (WOODWARD, 2010) e representação (HALL, 2016) na perspectiva dos estudos socioculturais, pretendemos neste capítulo, abordar a relação dos jovens reunidos em grupos focais com as temáticas apresentadas na série. Desse modo, investigamos a circulação dos efeitos de



sentidos produzidos por esse público sobre o produto audiovisual que tem a sua centralidade narrativa no contexto de ensino.

A série Merlí apresenta um conjunto de cenários, tendo como principal, o Instituto Àngel Guimerà, o ambiente escolar, onde os estudantes se conhecem, aprendem e, também, exercem os seus conhecimentos em conjunto. Questões e problemas advindos de outros locais, como as suas casas, os espaços de atividades extracurriculares e o trabalho também interferem no andamento das trocas de vivências entre os estudantes. Percebemos, dessa forma, como a articulação entre os diferentes mapas de referência, os quais correspondem aos diferentes espaços com os quais os sujeitos podem se identificar e pertencer (MARTÍN-BARBERO, 2014), interferem na produção de significados sobre as suas ações na narrativa. Podemos enxergá-los na constituição de cada um dos estudantes e na sua caracterização enquanto personagens, sendo que elas “absorveram as palavras do texto e passam a constituí-las, tornando-se a fonte delas, exatamente como ocorre na realidade” (CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D. A.; GOMES, P. E. S., 1976, p.21). Cada um vem de um contexto social e familiar diferente, que se misturam na escola pública, o que às vezes gera conflitos e tensões que motivam o desenvolvimento do enredo do produto audiovisual.

Nesse cenário, encontramos um ponto de semelhança com a vida real. Nele, os jovens se constituem e expressam os seus diferentes modos de ler, ouvir e pensar o mundo e a si mesmos, em um momento em que as noções de identidade se tornam mais fragmentadas e plásticas. O mapa de referências de sua identidade já não é um só, os referentes de seus modos de pertencimento são múltiplos e, portanto, é um sujeito que se identifica a partir de diferentes âmbitos, com diferentes espaços, trabalhos, gostos, estilos de vida” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.131).

Sendo assim, exploramos ao longo do capítulo a discussão sobre a temática das juventudes e os diferentes espaços em que se formam as suas noções de identidade, construída de forma “tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2010, p.10). Igualmente, buscamos entender como as representações da série, entendidas como o conjunto de ideias e narrativas que perpassam o produto e chegam ao espectador por meio do consumo, se relacionam aos modos de ler, ver e pensar do jovem, através das suas subjetividades, a partir das materialidades advindas da realização dos dois grupos focais. Assim, intencionamos também compreender a a

circulação entre os efeitos de sentido produzidos pelo consumo da série, no sentido de “acontecimento sociocultural que produz imaginários, práticas e produções sociais” (HANSEN, F.; WEINZENMANN, C.S., 2016, p.8), e as vivências da vida real, nos âmbitos declarados como de maior interesse ao assistir ao produto audiovisual (ensino, relações familiares, sexualidade e relacionamentos afetivos).

#### **4.1 Percepções sobre os modelos de ensino e a escola**

O jovem representado na série Merlí se encontra em diversos espaços onde seus marcos narrativos levam a transformações nas suas caracterizações de acordo com as diferentes experiências apresentadas. Apesar de ser uma série com foco na temática do ensino, existe o reconhecimento da relevância de diferentes locais para a aplicação de saberes, que vai além dos lugares sagrados e de onde emergem “saberes diversos mas entrelaçados” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.126). Logo, a proposta de fazer uso da Filosofia na prática, resulta em movimentos que nem sempre correspondem a uma evolução positiva ou ética por parte do personagem. O enfoque reside em personagens que possuem dimensões humanas e que se apropriam do conhecimento de diferentes maneiras, que são representadas em diferentes usos, os quais não excluem a possibilidade da existência de erros ou ações de caráter questionável. O modo de caracterização, que pode ser classificado como mimético baixo (FRYE, 1969 apud JOST, 2012, p.34), oscila entre vida profissional e privada de forma a demonstrar questões contraditórias da realidade, o que gera identificação pela aproximação com a complexidade da própria constituição enquanto sujeitos.

O espectador, inserido na noção de sujeito da Análise de Discurso, articula-se entre o inconsciente (no aspecto pessoal) e a ideologia (no âmbito social), sendo que nas tensões entre os dois produz o seu discurso. Isto posto, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, M., 1988, p.161 apud INDURSKY, 2008, n.p).

Assim, a série aborda problemas inerentes à contemporaneidade, inclusive no campo de ensino, o qual também tem tido as suas estruturas ressignificadas com as mudanças ocorridas devido aos novos fluxos de informação e ao cenário de

ampliação de pontos de referência do jovem, que já não se limitam às instituições tradicionais. Entendemos que refletir sobre a dinâmica atual de interação e trocas do sujeito com o outro e com a sociedade se relaciona com novos campos de experiência e novos modos de representação.

“os *novos campos de experiência* surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãos que a cada dia são mais articuladores do local com o mundial” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 52-53).

Desse modo, chegamos a um ecossistema comunicativo mais complexo, entendido como o conjunto das representações e narrativas sobre as noções dos espaços de troca e interações da vida, como o trabalho, o campo privado e o público, entre outros. A partir desse novo momento, a percepção e a maneira de comunicar a relação do sujeito com esses locais não acontece mais de forma pontual “pela imediata exposição ao meio ou pelo contato com ele -, mas transversal (CASTELLS, 1986), a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas”. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.55). Nesse sentido, o sistema educativo revela fragilidades ao tentar se conectar às sensibilidades dos jovens, já que enquanto estão na escola também carregam em si mesmos as suas formas de pertencimento.

Em meio à dinâmica de trocas, os jovens produzem discursos, entendidos não como “transmissão de informação, mas como *efeitos de sentidos entre interlocutores*, enquanto parte do funcionamento social geral” (PÊCHEUX, 1969 apud ORLANDI, 2009, p. 26). Desse modo, o processo discursivo atravessa os diferentes espaços em que se desenrolam as experiências, além de outros fatores como “os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, *i.e.*, as condições de produção” (Ibid), a fim de constituir o significado de um enunciado verbal específico.

Também ressaltamos que o sentido das palavras muda de acordo com a formação discursiva<sup>41</sup> nas quais estão inseridas, dessa forma, depende do contexto em que estão incorporadas de maneira a gerar significados que mais se vinculam à paráfrase ou a polissemia (ORLANDI, 2009, p.27), operadoras do modo de funcionamento do discurso. De um lado, encontra-se o processo parafrástico que

---

<sup>41</sup> A formação discursiva corresponde “a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p.160 apud INDURSKY, 2008, n. p.)

sedimenta dizeres rumo a estabilização de sentido. Enquanto isso, o polissêmico propõe o rompimento e o surgimento do “diferente”, em maneiras de compreender e interpretar que se diferenciam daquelas que perpetuam o “mesmo”.

Ao relacionar as duas ideias com a série, percebemos como o discurso polissêmico está muito mais voltado à proposta de ensino de Merlí e ao modo como os estudantes fazem uso de seus conhecimentos a fim de se desenvolverem enquanto personagens e jovens que constroem as suas formas próprias de expressão e projetos de futuro. No cenário citado, compreendemos que a valorização das subjetividades é fundamental no entendimento da constituição de identidade do jovem. No produto audiovisual, como já foi analisado, notamos a importância dada às rupturas contra estruturas hegemônicas que envolvem novos saberes discursivos, as quais tem no diálogo e na troca de conhecimentos um campo para o seu desenvolvimento.

A escola se ressignifica quando as aulas de Filosofia propõem um conceito de interação na construção do conhecimento. Diferente da concepção de estudante originada na sociedade moderna, que separava escola e sociedade, tornando a primeira a “responsável pela inculcação de valores universais que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre” (Dubet, 1994 apud Dayrell, 2007, p. 1119). A ideia é que não se crie um padrão de estudante ou de pessoa, mas alguém que possa questionar os valores e construir o conhecimento ao levar em conta outros referenciais.

Durante a realização dos grupos focais para o presente trabalho, os jovens assistiram à cena da primeira aula de Merlí, no primeiro episódio da primeira temporada (transcrita no segundo capítulo na seção 2.2.1).

FIGURA 23 – Primeira aula de Merlí



FONTE: Netflix, referente ao episódio 1 da primeira temporada.

A respeito da perspectiva de ensino abordada nesse trecho, notamos o estabelecimento da identificação (HALL, 2014) e da diferença (WOODWARD, 2014) em relação às suas realidades. Ressaltamos que, a partir desse momento, traremos dizeres dos jovens participantes a fim de constituir a análise, os quais conterão alguns trechos em negrito, que revelam a maneira como os jovens se aproximaram de noções teóricas relevantes para a compreensão dos efeitos de sentidos de seus discursos e a relação do produto audiovisual com as suas subjetividades. Priorizamos dar voz aos jovens por meio de citações diretas e trechos significativos referentes as suas falas, com o propósito de explorar o contexto de seus dizeres.

Felipe: Dá pra perceber logo de cara que ele é um **professor fora da curva**. Não sei se a gente pode dizer assim. A gente sabe aquele **estereótipo** de professor que tipo tá acima de todos os alunos, que não dá voz a eles. Que tipo “ah, eu vou passar aqui, copiem, eu falo um pouquinho, vão pra casa estudar”. Desculpa, não sei se é assim que você se sente, mas isso é o que tá no ar. Há muito eu saí tempo do Ensino Médio, é isso que compõe o **meu imaginário**. Então não sei como tá agora, mas enfim. Dá pra perceber que uma atitude assim, do professor, desse tipo, pode chamar atenção. Pode ser que todo mundo comece a levar na brincadeira, daí pode ser que acabe não dando certo a questão do ensino, a transmissão do conhecimento, que é pra isso que estamos aqui no colégio. Mas também pode ser que dê certo. Que o professor só precisa entender os anseios de cada um e usar isso a favor de si, a favor de transmitir conhecimento, falar sobre os assuntos que ele precisa falar e acho que é isso.

Felipe: E o legal é que isso dá uma dor de cotovelo por parte dos outros professores né que falam tipo “olha o jeito que esse cara tá lecionando, é super errado e eu não estou entendendo como a galera gosta dele. Deve ser porque ele é um vagabundo que não sabe o que tá fazendo da vida, vai puxar os outros pro mal caminho e tudo o mais”. É, não sei é, é legal, interessante ter essa **identificação** que o diferente causa um certo estranhamento nas pessoas e tipo a galera tem um certo receio, uma certa **resistência** em aceitar esse novo. Esse é um exemplo de muitos outros que provocam estranhamento tanto por parte de quem tá vindo de fora quanto de quem tá vindo de dentro. Por exemplo, os alunos acharam interessante. Os outros professores já tipo “pera, eita, quem que é ele?”.

O jovem estabelece a relação entre a institucionalização e a ruptura ao discutir sobre a diferença entre os dois professores (Merlí e Eugeni). Os participantes marcam a diferença entre o professor “fora da curva” e os outros, a partir de suas vivências. Podemos perceber a ativação das lembranças quando o jovem diz “Há muito tempo eu saí do Ensino Médio, é isso que compõe o meu imaginário”. Assim, sobressai a memória discursiva, ou seja, o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra” (ORLANDI, 2005, p.31).

Em alguns dizeres, o estudante evoca aquilo que pensa acerca do que o professor pensa, por exemplo, “ah, eu vou passar aqui, copiem, eu falo um pouquinho, vão pra casa estudar”. Nesse trecho, quando Felipe apresenta “a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele” (Ibid, p.40), revela as relações de forças entre os dois. Ao pensar a ideia da formação desses pensamentos em um contexto amplo, a frase revela como a produção de sentidos se desenvolveu por meio de seu contato com a escola, em como as suas vivências para com essa instituição da sociedade demonstram uma noção autoritária da figura do professor. Sendo assim, “o aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar)” (Ibid, p.21).

Felipe ainda ressalta como “Pode ser que todo mundo comece a levar na brincadeira”, o que evidencia a existência de um estranhamento da parte do estudante em enxergar o professor de um modo mais próximo. Notamos um contraponto entre uma abordagem que funciona na ficção, mas na vida real poderia dificultar o ensino e a aprendizagem. Observamos as condições de funcionamento do discurso pedagógico, entendido como um “dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual

tende: a escola” (ORLANDI, 2009, p. 28). Nesse sentido, o discurso pedagógico tende à reprodução da ideologia dominante e do mundo do trabalho, o que leva à sua identificação como uma forma de discurso autoritário. Desse modo, podemos enxergar essa noção quando o jovem se refere aos pensamentos evocados pelas lembranças em relação ao ensino médio.

Enquanto fala sobre a série, marca a diferença da atitude de Merlí em relação aos outros professores, atribuindo o seu comportamento em sala de aula a um discurso que rompe com o que enxerga na sua realidade. Em “o diferente causa um certo estranhamento nas pessoas e, tipo, a galera tem um certo receio, uma certa **resistência** em aceitar esse novo” identifica um embate entre a institucionalização e a ruptura, um “jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (re) significam” (ORLANDI, 2005, p. 36).

Sendo assim, relaciona o discurso parafrástico, o qual tende à estabilização, às vivências das quais recorda, e que resistem às rupturas, devido a sua tendência a perpetuar estruturas e modos de ensinar. Por outro lado, dirige o discurso polissêmico à atitude disruptiva que Merlí propõe em suas aulas, a qual intenciona abrir espaço para variadas interpretações.

Felipe afirma que a estratégia de ensino utilizada pelo personagem “é um exemplo de muitos outros que provocam estranhamento tanto por parte de quem tá vendo de fora quanto de quem tá vendo de dentro”. Enquanto elementos que compõem o sistema de ensino na série, os discentes demonstraram receptividade à proposta inovadora, enquanto alguns docentes e pais de estudantes questionaram a efetividade e a adequação do método, sendo que entre estes se destaca Eugeni, o professor de catalão já citado no presente trabalho.

Ainda após a exibição da cena da primeira aula de Merlí, os jovens (participantes dos grupos de discussão) citaram o professor de catalão, ao estabelecer a diferença entre a abordagem de ensino dos dois docentes.

*Rafael: Mas era muito bom mostrar aquele como arquétipo do professor que vai ser exigente, porque ele não é obrigado a ser amigo dos alunos. Porque eu não sou obrigado a conhecer meus alunos, minha obrigação é ele aprender na marra. E mostrou que o Pol fez Filosofia justamente porque a forma como ele se identificou como pessoa, como professor, como pesquisador, como acadêmico era o Merlí. Porque **não existe um padrão de aluno, professor**, sabe. Isso é muito legal de ser mostrado também.*

No trecho, o jovem explicita a situação de Pol, o qual era rotulado como um estudante ruim e que, como descobrimos no decorrer da narrativa, sofria de carências financeiras que em alguns momentos da série o levaram a cogitar abandonar o colégio. No entanto, destaca como o impacto de uma abordagem de ensino que buscar ouvir o discente e não apenas transmitir conhecimento de forma unilateral despertou novos interesses naquele personagem, que o levaram a estudar Filosofia na universidade e se tornar professor. Na fala destacada, inferimos um ponto de identificação com a realidade, no fato de que “não existe um padrão de aluno, professor”, pois um rótulo ou um molde não contempla todos os diferentes modos de operar a identidade, sendo esta entendida como

“o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’”. (HALL, 2014, p.112)

Dessa forma, as subjetividades produzidas em meio ao processo de construção identitária revelam diferentes tomadas de posição sobre como pensar e compreender a melhor maneira de ensinar. A valorização do estudante enquanto jovem torna-se um dos pontos que promove rupturas significativas no ensino, com a formação de um ambiente de trocas. Entretanto, o que se observa e o que a jovem participante do grupo focal diz sobre a maneira de ensinar é um modelo que massifica os estudantes, em uma “imagem homogênea formada pelo professor acerca do seu interlocutor” (CORRÊA; HANSEN; PETERMANN, 2017, p. 202).

*Juliana: Então, eu acho que é **um jeito que eu gostaria de levar pra sala de aula**, na hora que eu for da aula. **Porque realmente não é muito comum você considerar o aluno, sabe, por mais ridículo que pareça.** Mas, assim os alunos não veem propósito naquilo, né. Então, ali se ele tá falando “to falando da sua vida, dos seus problemas, então você é importante aqui né” e citar Paulo Freire, aquelas (risos) de o professor como um facilitador né. É pra todo mundo construir o conhecimento junto, e não o professor detentor do conhecimento que vai passar pros outros. Acho que ele faz bem esse papel.*

A jovem, que cursa licenciatura, expressa a relação da cena com a sua realidade ao revelar como deseja possuir uma postura mais similar à de Merlí



quando for dar aula. A frase “Porque realmente não é muito comum você considerar o aluno, sabe, por mais ridículo que pareça”, evidencia um apagamento dos estudantes no processo de construção do conhecimento e como isso interfere na sala de aula. Martín-Barbero (2014, p.26) afirma que a “maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a cultura do silêncio”, no caso, dos estudantes.

Nesse contexto, eles são delimitados em uma ótica homogeneizante, sendo que a diversidade entre eles é reduzida a “diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde etc.)”. (DAYRELL, 2007, p.1119-1120). Assim, também reiteramos como no início da série personagens como os estudantes eram representados com base na diferença, mas a partir da troca de saberes proporcionada pela Filosofia encontram seus próprios caminhos e verdades, de modo a tornarem as suas caracterizações mais complexas.

Tal complexidade sobressai à medida que conhecemos os contextos de origem de cada personagem e os seus conflitos, que se dão em diversos espaços componentes de seus mapas de referência, como também é o caso da família, temática que abordaremos a seguir.

#### **4. 2 Conflitos geracionais nas relações familiares**

A partir da primeira temática de análise, observamos como a série representa a relação de estudantes e professores com o ensino. O produto audiovisual também traz os núcleos familiares, que intervêm e constituem elementos do ambiente de trocas que interfere nas escolhas dos jovens representados. Ao longo dos episódios, assistimos ao modo como o relacionamento com a família afeta a relação dos estudantes com o ensino, como é o caso de Joan que será analisado nessa seção. Em meio ao contato com o ensino, com a família e com as suas outras relações sociais, os jovens produzem diversos significados e identidades.

Os jovens são atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações

sociais em que estão inseridos (MELUCCI, 2004). Da mesma forma, os processos e espaços educativos dos quais participam também são variados e extrapolam os muros da escola e o ambiente da família. (LEÃO, 2010, p.100).

Durante os grupos focais, os jovens participantes assistiram a uma cena relacionada às relações familiares, assunto pelo qual também demonstraram mais interesse ao assistir à série, de acordo com as respostas coletadas no formulário eletrônico. Com base nisso e nas respostas acerca dos personagens que mais geram identificação, foi selecionada a seguinte cena que demonstra o relacionamento do personagem Joan com o seu pai (Jaume), a fim de levantar a discussão sobre como as situações representadas se articulam com as vivências e subjetividades da realidade.

*(Jaume) Olá.*

*(Joan) O que é?*

*(Jaume) Abra.*

Figura 18 – Conversa entre Jaume e Joan.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 5 da 1ª temporada de Merlí.

*(Jaume) Cem pesetas. O primeiro salário que meu pai ganhou. Sempre o guardou, como um tesouro. E, quando fui aprovado no curso de Direito, ele me deu. Era um prêmio simbólico pelo esforço que eu tinha feito. Quero que fique para você. Sei que vai se esforçar tanto quanto meu avô e eu e que terá seu próprio escritório de advogado.*

*(Joan) Sim... Mas...*

*(Jaume) Mas o quê?*

*(Joan) É que... Não quero.*

*(Jaume) Como?*

*(Joan) Quero dizer, não... Não gostaria de perder essa nota.*

*(Jaume) Confio em você.*

A partir da cena, percebemos como outros mapas de referência (MARTÍN-BARBERO, 2014), nesse caso, a família, também perpassam a relação e as expectativas do estudante com o ensino e com o futuro profissional. Notamos como as relações de força entre pais e filhos podem interferir nas escolhas e formação dos jovens ali representados, em um embate entre as estruturas e conhecimentos de mundo mobilizados pelos adultos e os anseios dos adolescentes.

A relação entre Jaume e Joan se estabelece na tensão entre aquilo que o pai estabelece como correto e os desejos do filho, jovem que em contato com os seus outros referenciais articula as diferentes identidades as quais assume, em casa, no colégio e entre seus amigos. Destacamos as seguintes observações dos jovens participantes dos grupos focais.

*Rafael: Mas o pai dele sempre foi um personagem muito interessante porque ele era o **padrão de pai da nossa geração**. Trabalhou, se dedicou, fez de tudo e quer que a gente faça o mesmo, sabe. Quer encaixar a gente em algum padrão que pra ele foi bom, que pra ele deu certo, mas que pra gente, tipo, “não”.*

*Felipe: O que também é explícito aí é a questão do... Não, não explícito. Mas dá pra perceber a **questão do confronto de gerações**. Tipo, o cara falou que o pai dele deu uma nota de dinheiro antigo lá pra ele, porque ele fez aquilo que parece que o pai dele queria que ele...Isso, tipo, você tá no caminho certo. Não sei se o cara quando ele era mais novo se sentia da mesma forma que o*

*Joan. Agora, parece que enquanto um acatava as decisões do pai o outro já não se sentia tão bem em fazer isso. Começava a se sentir mal. Então, isso foi um dos pontos mais interessantes que eu consegui notar.*

Nas sequências discursivas encontramos pontos em comum discutidos nos dois grupos focais realizados, que consideram o confronto de gerações uma questão que sobressai na situação representada. Na cena de passagem da nota de cem pesetas, Joan não parece inclinado a perpetuar a tradição, mas em provocar uma ruptura (embora, no início, de forma tímida), o que poderia gerar um conflito entre pai e filho. Ao perceber que deseja algo diferente do pai, Joan também passa por um momento em que constrói a sua identidade, seja pelo contato com os temas que lhe interessam ou pela recusa em concordar com o posicionamento do pai sobre as suas escolhas profissionais e o que deseja estudar. Em vista disso, “o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1119), criam sentidos tanto de forma particular quanto em termos geracionais.

Da mesma forma, para os jovens envolvidos no grupo de discussão as ações do pai são explicadas a partir de um contexto diferente em que o modelo de vida era diferente, sendo que o personagem se situa no “padrão de pai da nossa geração”, referindo-se a uma ideia generalizada, entre algumas possibilidades, de pais que vem de um contexto socioeconômico mais frágil que o dos filhos, e que encontraram no trabalho e nos estudos um caminho para mais qualidade de vida. Ou, ainda, que desejam que os filhos sigam os seus exemplos profissionais bem-sucedidos ou façam escolhas levando em consideração a experiência que adquiriram com o tempo, como adultos.

Através do trecho “Trabalhou, se dedicou, fez de tudo e quer que a gente faça o mesmo, sabe”, Rafael explica como o trabalho se torna um elemento relevante na imagem que faz desse sujeito, o qual deseja passar para filhos as suas ideias mediante a sua experiência. Ou seja, configura a representação de um tipo que é facilmente identificável entre o público e que constitui o seu imaginário, inserido em um processo em que “se produz imagens do sujeito, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 2005, p.40), a fim de produzir sentidos acerca da maneira que um pai conduz o seu comportamento.

A esse conjunto de ideias também se atribui a falta de diálogo intergeracional (DAYRELL, 2007), pois pressupõe-se, a partir das falas dos jovens, que esse padrão de pai não está aberto a dialogar sobre as diversas visões de mundo, mas a impor os seus próprios referenciais ao jovem. Além disso, torna-se um modelo contestado pelos jovens participantes do grupo focal, como podemos perceber quando Felipe compara a reação de Joan à Jaume ao que imagina que deve ter sido a reação de Jaume ao seu pai (avô de Joan). No enunciado “agora, parece que enquanto um acatava as decisões do pai o outro já não se sentia tão bem em fazer isso”, o jovem demonstra a diferença de comportamento entre as duas gerações. Percebemos uma ideia semelhante no discurso de Rafael quando remonta à negação ao padrão de pai de sua geração, ou seja, que “pra ele deu certo, mas que pra gente, tipo, ‘não’”. Evidencia-se a contestação e a busca por outros referenciais na tomada de decisões, na construção das identidades assumidas.

Ao se deparar com a necessidade de escolher o que desejam fazer de suas vidas, os jovens operam os seus diferentes modos de ler, ver e pensar o mundo, em um momento histórico em que os mapas de referências são mais amplos e vão além das instituições tradicionais, “pois nem os pais constituem mais o padrão ou o eixo de conduta nem a escola o único lugar legitimado do saber” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.53).

A reflexão sobre conflitos entre projetos de vida e sonhos do jovem com as relações familiares, a partir da situação encenada na série, sobressai na fala do seguinte estudante participante do grupo focal a respeito de suas vivências.

*Henrique: O que eu vejo muito é que vai muito da classe social da pessoa. **Ele é rico, o pai dele é rico, então o pai dele quer que ele faça uma faculdade. Só que uma faculdade de Direito.** Tipo, no meu caso, eu não tenho relação nenhuma com nenhum dos meus pais. Aí a visão da minha mãe era tipo “trabalhe. Você vai trabalhar”. Porque ela - é a classe social que ela vive, é a vida dela, sabe. **Ela é uma mulher de periferia e eu sou um...** Pra ela, era isso. Tanto que eu passei na faculdade um ano antes de entrar agora - que eu sou calouro - e ela falou “**Não vai. Fica aqui trabalhando. Você vai passar na faculdade, vai ficar 4 anos lá, depois você vai sair e não vai ter certeza que vai ter trabalho, sendo que você tem um trabalho agora**”. Daí eu não fui, porque eu realmente falei “Beleza”. Só que eu fui percebendo que a visão dela se tornava tóxica. Eu fico com raiva desse personagem, mas ao mesmo tempo **entendo** ele porque o pai dele desejava algo bom pra ele, mas deseja algo bom de uma forma tóxica. E tipo **foi exatamente isso que eu vivi** um pouco, porque a minha mãe, eu só fui sair disso quando eu virei pra ela “Então, to saindo de casa”. Daí eu saí de casa, porque já que eu to trabalhando sozinho eu saí de casa. Mas depois que eu saí de casa que eu virei e falei “Cara, eu tenho 17, to morando sozinho, eu vou pra faculdade”. Porque pra minha mãe, ela não via que a faculdade era necessária. Tendo um trabalho, a sua vida tava feita. Então, o que ela queria passar pra mim era isso. Era a visão dela. Eu vejo muito isso no pai dele. O pai dele, como é um homem rico, como **um homem que já fez faculdade**, ele entendeu a importância da faculdade. Minha mãe não tem nenhum conhecimento sobre isso. Ela acha muito estranho que eu larguei meu*

*trabalho pra vir pra cá. Que eu larguei um trabalho todo mês pra receber bolsa. Então pra ela, tá, a gente não conversa, mas eu sei disso porque há uns 7/8 meses a gente conversou daí ela falou isso, sabe. Então, é isso, sabe. Eu entendo muito esse personagem, mas, mesmo assim, eu fico bravo com ele. Porque ele não tinha que ser tão mal-educado assim com os pais.*

Constatamos como o jovem consome a série e associa a cena apresentada com uma situação de sua própria vida. A partir da comparação do embate entre Joan e seu pai com a situação vivida entre ele e sua mãe, há o estabelecimento das noções de identidade e diferença (WOODWARD, 2014), referentes ao lugar social ocupado pelos pais. Enquanto o jovem se identifica pelo fato de sua mãe tentar convencê-lo a realizar algo que não quer (assim como o pai na série, que pressiona o filho a escolher um curso que ele não deseja), Henrique estabelece aproximações e diferenças entre o pai de Joan e sua mãe, por serem sujeitos que falam de diferentes lugares discursivos sobre um mesmo tema, as escolhas profissionais dos filhos, como veremos mais adiante. Entretanto, destacamos como os pais, ao operarem essa identidade específica, comunicam de maneira semelhante por seus sentimentos de desejo de proteger os seus filhos, ou seja, nas subjetividades que demonstram por que assumem essa posição-sujeito.

Kathryn Woodward (2014), enuncia que “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado e experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (p.56). Ao aprofundar essa questão, analisa o poema de Jackie Kay, que aborda os pressupostos culturais compartilhados no discurso da maternidade, especificamente, na ideia do que constitui uma “boa mãe”. O poema descreve uma mulher que deseja adotar um bebê e se inscreve em diversas instituições de adoção. Quando recebe a visita da funcionária da instituição, esconde vários objetos que a pudessem denunciar como comunista, já que no devido contexto histórico essa identidade entra em contradição com a ideia de “boa mãe”.

Surge então um conflito psíquico entre as identidades da mulher retratada. Ela se apegue à posição do que considera ser uma “mãe normal”, mesmo que isso entre em conflito com a sua identidade política. Assim, a autora verifica como a dimensão psicanalítica tenta explicar por que se assume uma posição-de-sujeito particular, enquanto os fatores sociais podem explicar a construção da ideia de “boa mãe”, mas não os apegos que o sujeito desenvolve pelas suas posições.

Em vista disso, verificamos como o pai representado na série e a mãe do jovem se apegam à posição-sujeito de pais, que se preocupam com o futuro profissional dos filhos. Para além dos fatores sociais em que diferem, observamos como produzem diferentes discursos e sentidos a partir de uma formação semelhante, relacionada às subjetividades sobre ser ou não um bom pai ou uma boa mãe.

De acordo com Evandra Grigoletto (2005), sujeitos que ocupam um mesmo lugar social<sup>42</sup> podem se apresentar em diferentes lugares discursivos<sup>43</sup>. Em sua tese, em que discute a respeito do funcionamento do discurso de Divulgação Científica, a autora apresenta a figura do jornalista a fim de explicar a relação entre o lugar social e o lugar discursivo. Enquanto ocupa o lugar social de jornalista, o profissional também pode se colocar em diferentes lugares discursivos, já que pode “tanto ocupar o lugar discursivo de jornalista científico, comprometido com a verdade da ciência, como pode ocupar o lugar discursivo de jornalista político, comprometido com o discurso sobre a economia” (p.159). Nos diferentes lugares discursivos abordados podem se colocar em diferentes posições-sujeito, a partir do efeito do mesmo lugar social, produzindo heterogeneidades no discurso.

“o lugar discursivo estaria no entremeio do lugar social, da forma e da posição-sujeito. Portanto, ele não é posição, já que pode abrigar, no seu interior, diferentes e até contraditórias posições de sujeito. Por isso, devemos tomar o lugar discursivo como um espaço constitutivamente heterogêneo, onde se materializam as diferentes imagens projetadas pelos interlocutores de um discurso” (GRIGOLETTO, 2005, p.158).

Desse modo, quando Henrique diz, “Ela é uma mulher de periferia e eu um...” e “Tendo um trabalho, a sua vida tava feita”, ele traz uma marcação simbólica relacionada à classe social, que posiciona a mãe como um sujeito que detém um conhecimento específico, do mundo do trabalho, mas que não compartilha com o jovem a mesma posição sobre o valor da universidade. São diferentes efeitos de sentido produzidos sobre o trabalho, que no lugar discursivo da mãe do jovem, sobressai enquanto um mecanismo fundamental para exercer a vida adulta. A mãe, enquanto sujeito atravessado por discursos em circulação e pela ideologia, relega, segundo o filho, maior importância ao trabalho em si, antes da realização de um

---

<sup>42</sup> Entendido como o local ocupado em uma determinada formação social e ideológica, de acordo com Grigoletto (2005).

<sup>43</sup> Compreendidos com os efeitos da prática social, construídos em relação com a língua e a história, conforme Grigoletto (2005).

curso universitário. Entretanto, ressaltamos como outros sentidos também poderiam ser explorados em um mesmo contexto social, onde pais que não tiveram acesso à educação formal desejam que os filhos prossigam em direção ao ensino universitário, por exemplo.

Em contrapartida, atesta-se à fixação da diferença em relação ao personagem do pai de Joan no fragmento *“como um homem que já fez faculdade”*, o que demonstra como se insere em outro contexto social, que se opõe ao local ocupado pela mãe de Henrique. Fazer uma faculdade se relaciona à possibilidade de prosperidade financeira, como observamos nos dizeres “Ele é rico, o pai dele é rico, então o pai dele quer que ele faça uma faculdade. Só que uma faculdade de Direito”, a respeito da família representada. O jovem gera efeitos de sentido, inclusive, sobre a escolha do curso, que traz conotações sobre um universo mais tradicional e estável financeiramente. Além disso, entre sentidos possíveis, o ambiente acadêmico se torna um espaço para os privilegiados, porque aqueles que são ricos podem estudar já que não precisam dar prioridade ao ingresso precoce no mundo do trabalho.

O jovem ressalta a visão da sua mãe em “Ela acha muito estranho que eu larguei meu trabalho pra vir pra cá. Que eu larguei um trabalho todo mês pra receber bolsa” e em “Não vai. Fica aqui trabalhando. Você vai passar na faculdade, vai ficar 4 anos lá, depois você vai sair e não vai ter certeza que vai ter trabalho, sendo que você tem um trabalho agora”. O trecho demonstra como mãe e filho pensam diferente sobre o papel do ensino superior nas escolhas profissionais, em uma tensão entre gerações, classes sociais e projetos de futuro da juventude. Tendo em vista a participação desses tensionamentos no processo de produção dos discursos dos sujeitos citados, constatamos como não se deve tomar de forma fragmentada a relação entre o espaço empírico e o espaço discursivo, pois estão em constante imbricamento, “já que o lugar social é efeito da prática discursiva ao mesmo tempo em que o lugar discursivo é efeito/está determinado pela prática social” (GRIGOLETTO, 2005, p. 161).

Notamos, por fim, que, entre os diversos efeitos de sentidos produzidos pelo jovem, o pai de Joan e a sua mãe falam a partir de lugares discursivos diferentes, mas a aproximação entre os dois aparece na maneira como os dois almejavam fazer algo que achavam correto, mas que para os filhos era tóxico, enquanto ocupam o lugar social de pais. Ou seja, ressaltamos a questão da participação dos pais na vida



dos filhos e os conflitos que se dão entre as diferentes gerações, o que pode ser enfatizado como um tema que ultrapassa as particularidades de cada uma das situações apresentadas.

Por isso, em relação ao dilema citado, destaca-se uma compensação simbólica (JOST, 2012), que se resume no conflito vivido dentro do ambiente familiar em que expectativas dos pais se tensionam aos sonhos dos filhos. O jovem consome uma situação à qual pode se identificar, articulando sentidos entre suas próprias subjetividades e as atitudes dos personagens da série, como observamos na fala de Paula, que também participou de um dos grupos focais.

*Paula: Quando eu respondi o questionário, esse foi o personagem que eu falei que eu **mais me identifiquei, porque eu me vejo muito nele, assim, em vários momentos como filha única.** Essa coisa de “não, minha filha vai ser essa pessoa!”, que meus pais queriam que eu fosse e só com terapia que eu fui realmente ter um pouco de empatia e me colocar no lugar deles. Que pra mim foi o que me libertou, sabe, de entender que tudo o que eles fizeram, eles fizeram por amor, mas que às vezes não era justo exigir isso de mim. Então, quando assisti à série me identifiquei bastante com esse personagem. **Acho que tem isso de você assistir a uma série e você se conectar e gostar da série.***

No trecho, a jovem demonstra que se identifica com o personagem Joan, já que os dois são filhos únicos. Igualmente, afirma que a conexão com a realidade está relacionada ao fato de desenvolver o gosto pela série. Essa questão corrobora os apontamentos de Jost (2012), o qual enuncia que as compensações simbólicas são um dos motivos pelos quais as séries fazem sucesso e são sintoma da nossa época. Nesse caso, a série pode gerar identificação com o jovem a respeito do momento em que as expectativas dos pais entram em conflito com as suas identidades. Isso não acontece de forma isolada, mas no entrelaçamento entre suas vivências e mapas de referência, acarretando diferentes efeitos de sentido sobre a maneira como fazem as suas escolhas e em seus modos de ler o mundo. Desde o campo das decisões profissionais até a sexualidade, como observaremos na seção seguinte.

#### 4.3 Acontecimentos e rotinas ao “assumir” as identidades sexuais

A série Merlí trata, no decorrer da narrativa, a relação de seus personagens com a sexualidade. Entre os jovens representados, podemos reconhecê-la ao longo dos episódios enquanto os personagens se articulam às diversas identidades as quais podem ser assumidas, vinculadas à orientação sexual, como no caso da representação de personagens bissexuais, heterossexuais e homossexuais. O produto audiovisual explora o tema não apenas em episódios específicos, mas como parte do cotidiano dos personagens, tanto jovens como adultos, os quais se posicionam de maneiras diversas sobre a maneira que enxergam as suas identidades sexuais. Entretanto, salientamos episódios que discutem essas temáticas de maneira mais marcante, como o episódio que menciona a filósofa contemporânea Judith Butler e apresenta a professora transexual Quima (já citada no presente trabalho), a fim de discutir sobre questões de gênero.

Ao longo das três temporadas, os estudantes se confrontam com a expressão da sexualidade de variadas formas. Bruno, filho de Merlí, é um jovem homossexual. No início da série escondia a sua orientação sexual devido ao receio de sofrer a rejeição por seus colegas, entre um dos motivos. Por outro lado, surgem personagens como Oliver, citado no terceiro capítulo, que desde a sua primeira aparição se posiciona como gay frente a turma, além de participar ativamente das lutas da comunidade LGBT. Ainda encontramos jovens como Pol, que não deseja ser marcado por uma identidade sexual específica, e desenvolve relacionamentos tanto com homens quanto com mulheres no decorrer da narrativa. Inclusive, quando o perguntaram acerca de sua possível bissexualidade, ele escolheu responder “Não me rotule. Eu sou Pol, e ponto”<sup>44</sup>.

Ressaltamos que os diferentes personagens citados são homens e tem os conflitos narrativos voltados à sexualidade explorados de forma profunda ao longo da série. Em contrapartida, as personagens femininas são abordadas de forma superficial na perspectiva da identidade sexual. Nenhuma personagem se identifica fora da norma heterossexual, gerando uma lacuna a respeito da necessidade de outras problematizações sobre a temática do feminismo. Entretanto, as variadas posturas assumidas pelos personagens citados anteriormente exploram representações que não se limitam a uma estrutura normativa e fixa, em um contexto marcado por relações de poder. Os estudantes vivenciam confronto entre a

---

<sup>44</sup> Referente à conversa entre Pol e Efra (seu colega de trabalho, no episódio 9 da terceira temporada).

expressão da sexualidade e seus posicionamentos para com os colegas e a família, por exemplo, conflito que constitui características do contexto de instabilidade entre as múltiplas identidades sociais.

Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2000, p.6).

Notamos como a dinâmica citada se desenvolve ao longo da narrativa, devido, em parte, às reflexões desenvolvidas nas aulas de Filosofia. No início da primeira temporada, como foi citado no primeiro capítulo do presente trabalho de conclusão de graduação, os personagens aparecem mais estereotipados e fixos a identidades específicas. No entanto, desenvolvem-se conforme são interpelados pelo ecossistema de construção do conhecimento e pelas suas vivências representadas. Logo, tornam-se mais complexos à medida que constroem as suas próprias verdades, inclusive no campo da sexualidade como é enunciado por Anguiano, Morales e Tena (2018), no artigo sobre a proposta de sexualidade discutida na série Merlí.

“Los personajes de la serie, em principio estereotipados, transforman el estereotipo dejando que la sexualidad – y otros temas filosóficos – los condicione y los constituya como personajes más realistas, que sufren transformaciones a través de las vivencias personales y sociales, em donde la escuela y los profesores tienen um peso determinante em el proceso” (ANGUIANO; MORALES; TENA, 2018, p.92).

Tendo em vista os movimentos narrativos relativos à sexualidade nos quais se desenvolvem os personagens, e a fim de promover a discussão acerca da relação entre a representação da temática na série e as vivências dos jovens da vida real, selecionamos uma cena do segundo episódio da primeira temporada, com base nas respostas obtidas no formulário, quanto aos pontos de maior identificação com o produto audiovisual. Por isso, foi escolhido o trecho seguinte que relaciona o tema ao contato com a família e o ensino de Filosofia, quando Merlí demonstra ao filho (Bruno) o seu apoio em um momento cotidiano.

(Bruno) Oi.

(Merlí) Oi.

Figura 19 – Conversa entre Bruno e Merlí



FONTE: Netflix, referente ao episódio 2 da 1ª temporada de Merlí

(Merlí) Sente-se. Acertaram-me com uma porta.

(Bruno) Está doendo?

(Merlí) Não.

(Bruno). Acho que vou dormir.

(Merlí) Não, não. Espere, espero. Abra esse livro.

(Bruno) “O Banquete”.

(Merlí) Nesse livro, Platão descreve várias maneiras de amar.

Figura 20 – Bruno e Merlí leem juntos.



FONTE: Netflix, referente ao episódio 2 da 1ª temporada

Os jovens participantes do grupo focal observaram principalmente como o momento entre pai e filho é tratado de modo rotineiro, diferente da maneira como se supõe na vida real, como um acontecimento, o chamado “sair do armário”.

*Juliana: Acho que é isso de sempre sair do armário ser um acontecimento, uma coisa muito grande, quando não deveria ser. Deveria ser uma coisa que você nem precisasse fazer. **Ninguém sai do armário por ser hétero ou cis, o que me chama a atenção é essa naturalidade como precisa ser.***

Notamos a partir da fala da jovem, que se identifica como bissexual, a maneira como o destaque da cena reside na forma com que o assunto foi abordado, o que também deveria, idealmente, acontecer na vida real. Quando diz, “Ninguém sai do armário por ser hétero ou cis, o que me chama a atenção é essa naturalidade como precisa ser”, de sua fala sobressai a formação imaginária (ORLANDI, 2005) que perpassa o que é considerado o “normal” e o “desviante”, em um contexto de pressuposição de que os indivíduos são heterossexuais, de forma homogênea. Tal noção é construída em uma relação de poder estabelecida histórica e culturalmente, e que marca outras maneiras de identificação como desviantes.

“Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual”. (LOURO, 2000, p.9)

Desse modo, a representação de outras identidades sexuais torna-se silenciada, já que “o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações” (BUTLER, 1993 apud HALL, 2014, p.128). O estabelecimento da diferença gera estranhamento e exclusão, pois a expressão da sexualidade se desenrola como um acontecimento e não como parte do cotidiano. Assim, na cena representada, o próprio ato de não falar explicitamente do assunto gera uma ruptura na ideia do que se considera “sair do armário” já que Bruno não fala sobre o assunto diretamente com o pai, mas Merlí dá o livro “O Banquete” ao garoto, de forma a tratar a questão de uma forma pessoal e rotineira. Apesar de o relacionamento entre pai e filho não ser próximo, característica que corrobora para o silêncio e o diálogo reduzido como explícito na cena, o momento foi marcado por um tratamento sensível e inclusivo.

Quanto à discussão a respeito da exclusão das identidades sexuais, Hall (2014) apresenta o argumento de Butler, a qual enuncia que, nesse processo, os sujeitos são marginalizados, levados para “fora do campo simbólico, do representável” (Ibid, p.129). Isso significa que nas instâncias sociais, como a escola, a família, a mídia, entre outras, acontece o que Guacira Lopes Louro (2000) denomina de “pedagogia da sexualidade”, ou seja, a legitimação de “determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Ibid, p.21). Através das estratégias de disciplinamento do corpo que são perpetuadas pelas instituições, aprendemos o que pode ou não pode ser dito sobre sexualidade, principalmente, quando não corresponde à norma heterossexual.

Desse modo, as identidades sociais e culturais ganham conotação política, pois os efeitos de sentido produzidos permeiam relações de poder. Como podemos observar na fala de Juliana, sair do armário “deveria ser uma coisa que você nem precisasse fazer”, já que criar um momento para assumir uma identidade sexual reforça a hegemonia das identidades compreendidas como “normais”. A importância

da construção de novas formas de representação também é evidenciada na fala de Felipe.

Felipe: É, eu tenho certeza que a minha mãe sabe sobre mim, mas a gente nunca chegou a falar. E sempre quando aparece um casal gay, um casal de lésbicas na tv, novela, alguma coisa do tipo, já foi... Até 1 ano atrás, tipo **“nossa, que coisa estranha, que nada a ver, não é normal, blá-blá-blá...”** Mas agora já ninguém, nem mesmo meu padrasto que eu jurava que era “homofóbico” e tudo o mais. Ele não fala nada. Então, sabe, dá pra ver que as coisas podem mudar assim mesmo que a gente não chegue a conversar abertamente. Isso é muito importante que foi uma coisa que eu fiquei tipo “uou, que maravilha”.

O jovem, que se identifica como homossexual, cita a influência da novela dentro de casa, de forma a vincular a narrativa televisiva à abordagem do assunto no ambiente familiar. A telenovela, produto cultural brasileiro de grande audiência, explora a realidade e as discussões sociais a fim de construir a ficção, de modo que “também pode ser utilizada para gerar representações úteis para os movimentos sociais, para o debate sobre a vida em sociedade e para a própria convivência prática do dia-a-dia” (BECHARA; LEÃO; GUERRA, 2019, p.197). Desse modo, o consumo da teledramaturgia tem constituído um importante fator para a visibilidade de diferentes representações sobre a homossexualidade, no caso citado pelo jovem, de maneira a interferir na abertura de novos sentidos sobre a temática.

Os dizeres de Felipe ressaltam novidades na representação da homossexualidade, através da incorporação desses personagens à rotina da casa. Ainda, explicita como nas primeiras cenas de beijo entre casais homossexuais assistidas pela família a reação foi adversa, de acordo com o relato dos comentários de sua mãe “nossa, que coisa estranha, que nada a ver, não é normal, blá-blá-blá...”. Houve o confronto entre as ideias sobre o que é “normal” e o que é “desviante” em uma representação de beijo na narrativa audiovisual, segundo uma ótica normativa. Guacira Lopes Louro (2000), no contexto da pedagogia da sexualidade, afirma que a manifestação de práticas não-heterossexuais em diferentes formas de mídia constitui um espaço de conflito e de rupturas com as representações hegemônicas.

“Na política de identidade que atualmente vivemos serão, pois, precisamente essas formas e espaços de expressão que passarão a ser utilizados como sinalizadores evidentes e públicos dos grupos sexuais subordinados. Aí se trava uma luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer “alternativo” (no sentido de ser “o outro”), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais” (LOURO, 2000, p.10).

Para o jovem, que não conversou abertamente com a família sobre ser gay, trazer a representação de casais homossexuais na televisão se torna relevante para a abordagem do assunto em casa. Outros jovens envolvidos na discussão contaram sobre as suas experiências a respeito da necessidade de conversar com as suas famílias a respeito de suas identidades sexuais.

Rafael: Eu não passei pela etapa de me assumir para os meus pais. O momento em si não existiu na minha família **Só que eu vejo o Merlí muito como a minha mãe, tipo, eles sempre sabem, sempre souberam**. A conversa em si provavelmente vai ser pra criar um “todos estamos no mesmo nível, todos sabemos”, criar uma sensibilidade de verdade ali. Mas o sentimento de verdade sempre esteve ali. **Minha mãe sabe que eu sou gay, o Merlí sempre soube que o Bruno era. Então, não precisava da conversa. é o que eu sinto hoje**. Não preciso da conversa com a minha mãe.

Henrique: **Não me vejo muito nessa cena**, porque quando eu fui foi um desastre. Se fosse assim, eu abraçava meus pais. Nossa, vem cá, filhão! Com um livro! Nossa, eu ia guardar o livro pelo resto da vida. **Meu pai falou que era uma doença, que era um pecado e que tinha uma cura. Minha mãe falou “pelo menos não seja o que dá!”**.

Observamos o contraste entre os dois relatos. O primeiro jovem demonstra ter se identificado com a série, devido à aproximação entre a atitude de Merlí e a de sua mãe, já que o assunto não foi abordado dentro de casa, mas existe um sentimento de aceitação e de compreensão. Por outro lado, Henrique conta uma experiência muito distante da cena representada. Percebemos nas atitudes dos pais a manutenção de estruturas hegemônicas a respeito da sexualidade, nos dizeres do jovem “Meu pai falou que era uma doença, que era um pecado e que tinha uma cura. Minha mãe falou ‘pelo menos não seja o que dá!’”. Especialmente no que tange à possibilidade da existência de uma cura gay, no trecho sobressai o sentido da inclinação inata à heterossexualidade, o que coloca a homossexualidade como uma doença a qual possui uma solução. Evidencia-se, também, as relações de poder entre outros discursos, como o religioso ao instituir a ideia do pecado, de algo errado e reprovável, enquanto forças participantes do processo que busca garantir a manutenção da posição dominante.

A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como



antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2000, p. 10).

Tendo em vista as três experiências citadas pelos jovens Felipe, Rafael e Henrique sobre a relação entre as suas identificações com a homossexualidade e a abordagem do assunto dentro casa, notamos vivências muito diferentes entre si. No entanto, em uma tensão entre a aceitação do tema e a sua rejeição, percebemos como ganha relevo algumas aproximações sobre as dificuldades quanto à expressão de suas identidades, reveladas pela falta de diálogo no ambiente familiar sobre o tema, ocasionada por diferentes motivos. Como enuncia Louro (2000), no presente contexto, sobram poucas alternativas para aqueles que não se identificam com a norma heterossexual, sendo estas o silêncio, a dissimulação ou a segregação, a qual muitas vezes é acompanhada por declarada homofobia.

Contudo, o silêncio significa de modos distintos de acordo com o contexto no qual se vive. Entre Merlí e Bruno, na cena citada, possuía como um de seus fatores a distância entre pai e filho. Nas situações mencionadas, os jovens atribuíram diferentes significações ao silêncio, como o tabu no caso de Felipe, já que não havia espaço de fala sobre a homossexualidade, ou como a ausência de necessidade de abordar o assunto no caso de Rafael, já que acredita que a mãe já sabe e os dois se sentem de acordo. No depoimento de Juliana, jovem que se identifica como bissexual, constatamos ainda mais efeitos de sentidos sobre o silêncio.

Juliana: Então eu falava com uma menina no Tinder. Era a primeira vez que eu ia sair com uma menina no Tinder. E daí tinha saído com menino só. Aí eu tinha combinado de sair, mas não tinha falado. Aí, acho que era a minha irmã – moro com a minha irmã também – “ah, você vai fazer alguma coisa sábado?”. Eu: “ah, eu tenho compromisso”, “onde você vai?”. Porque, né, a gente sabe tudo o que os outros fazem em casa. “Ah, vou sair com uma pessoa do Tinder” Pessoa, né. Sempre é uma palavra ótima. Daí começaram, não que achavam nada, mas achavam que era um piá mesmo. E daí ficavam assim “ah, mas o que que ele faz?”, “ah, faz tal coisa”, falei o que a menina fazia. “Ah, mas como é o nome?” Aí com o nome não tinha como. Daí eu falei “ah, é uma menina”. E era na mesa assim. E eu não tinha medo porque eu sabia como eles eram, mas mesmo assim era uma coisa diferente. Aí eles só ficaram quietos, meio surpresos, acho que não esperavam mesmo. E continuamos comendo e até hoje isso faz tipo 1 ano e meio e ninguém mais falou sobre isso. **Então, não é o ideal digamos assim, porque não era pra ser uma questão eu sair com uma menina, sendo bem sonhadora, mas não tenho nada a reclamar porque eles nunca falaram nada, enfim.** E depois eu ainda, **eu fiquei meio incomodada com o silêncio deles** e eu fui falar com a minha mãe que ela é a pessoa mais próxima e “e aí, vocês não vão falar nada?” E ela falou uma coisa maravilhosa. Ela falou assim “a gente que tem que se revolver com a gente mesmo, você não tem nada com isso, você não fez nada de errado, a gente que tem que se resolver pra aceitar isso”. Então, eu achei bem legal a reação dela e queria que todos tivessem pais assim.

Para Juliana, o silêncio da família incomodou, por não existirem questionamentos pelo fato de ela sair com uma menina, o que através do relato parece ter sido uma de suas expectativas, já que se tratava de algo que ela ainda não havia feito e nem havia comunicado aos familiares. Nesse sentido, o silêncio pode adquirir diversos sentidos, já que demonstra tanto uma reação de surpresa à resposta da jovem, de que sairia com uma garota, quanto ao respeito da família em escolher não interferir ou questionar a sua identificação como bissexual. Não dizer, no caso narrado, foi tratado não como uma forma de apagar a relevância da identidade da jovem, mas como parte de uma nova informação incorporada à rotina da casa, apesar da surpresa ressaltada pela garota.

Conforme enuncia Orlandi (2001), o silêncio pode configurar diversas significações, já que

“distinguimos o silêncio fundador (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide em: silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo)” (ORLANDI, 2001, p.83).

Diante das diferentes vivências analisadas sobre a relação entre as identidades sexuais dos jovens e o contexto familiar, constatamos variadas conotações para o silêncio que vão desde a perspectiva de aceitação à de censura. De acordo com o contexto apresentado, “o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que não é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (ORLANDI, 2001, p.83), de modo a constituir diversas possibilidades para permitir a expressão das subjetividades e para construir novos significados.

Ao longo das experiências relatadas, vislumbramos pontos de aproximação e distanciamento com a abordagem da cena representada na série, como ponto de partida para a discussão sobre como os jovens empregam as suas subjetividades nas suas vivências de identificação com as suas identidades sexuais. Podemos refletir sobre as práticas representacionais, principalmente, a homossexualidade,

que são exploradas no produto audiovisual, que incidem nas noções que temos sobre alteridade e a desconstrução de representações dominantes, o que também foi tratado em relação a outros temas como o ensino, as relações familiares e, em seguida, será abordado em relação aos relacionamentos afetivos.

#### **4.4 Quebras de estereótipos e alteridade sobre os relacionamentos afetivos**

Ao longo da narrativa da série Merlí, assistimos à construção de variadas formas de relacionamentos afetivos entre os estudantes do Instituto Guimerà, na formação de grupos sociais, estabelecidos por afinidades e cujas formações se transformam no decorrer das experiências encenadas. Nesse contexto, constituem-se as amizades entre os personagens em tramas de interações que exibem ao espectador o que é ser jovem no cenário apresentado, entre os seus compartilhamentos de afetos, aos estilos em comum e às suas expressões simbólicas para a significação da juventude, sendo que estas se manifestam em suas diversidades.

Para Dayrell (2007), as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se operam em um contexto de múltiplas influências e interesses, de acordo com o que cada grupo pode processar. Nesse sentido, emerge a relevância da relação com os diferentes mapas de referência (como o ensino e a família que já foram examinamos no presente trabalho, entre outros), e o vínculo com o “outro”, sendo, neste caso, os outros jovens e os discursos em circulação em torno deles. A série mostra a escola como um espaço em que cada estudante se relaciona com colegas os quais são marcadamente diferentes, principalmente no início da série, o que gera efeitos de sentidos sobre as identidades de cada um na relação com as diferenças representadas, de uma maneira fluida e que se transforma conforme os personagens se desenvolvem e se vão se complexificando na trama.

Nessa perspectiva, constatamos como no decorrer de toda a narrativa se apresenta a relação com o outro, formando um movimento em que os diferentes personagens realizam trocas com os outros, de forma a constituir os seus desenvolvimentos narrativos. O contato com a alteridade se vincula à produção da heterogeneidade, pelo surgimento de novos dizeres e efeitos de sentidos, ligados “ao funcionamento do próprio discurso: a relação entre os sujeitos, a relação com os

sentidos, a relação com o referente discursivo” (ORLANDI, 2001, p. 87). Isto posto, compreendemos que o sujeito se constitui em meio ao atravessamento dos discursos dos outros sujeitos sociais e também da ideologia que o interpela, “mecanismo estruturante no processo de significação” (Ibid, p. 96).

A fim de discutir a temática em questão, com base nos personagens apontados como pontos de maior identificação entre os jovens que responderam ao formulário, selecionamos a cena abaixo que demonstra uma situação de conflito nas amizades entre Tânia, Berta e Bruno.

*(Berta) Amiga, disseram que você viu Marc comigo. Nós nos beijamos muito pouco. Eu não queria. Juro que ele me procurou e...*

*(Tânia) Berta, vocês estavam se beijando, e você sabe que eu gosto dele.*

*(Berta) Sim, mas foram só dois ou três beijos, e deixei claro que não quero nada. Ele quer, mas passo porque sei que você gosta dele.*

*(Tânia) Berta, você é uma maldita puta. Deixa-me em paz.*

*(Berta) Tânia, sério...*

*(Tânia) Berta, por favor, vá embora!*

Figura 21 – Conversa entre Berta e Tânia



FONTE: Netflix, referente ao episódio 5 da primeira temporada de Merlí.

*(Bruno) Eu disse que a Berta não era de confiança. E você não me ouviu.*

*(Tânia) E que lhe importa o que me aconteça? Para você, sou uma gorda de merda. Foi o que me disse, outro dia.*

*(Bruno) Tânia...*

*(Tânia) Que minha mãe me magoe, tudo bem, mas você... que é meu melhor amigo!*

*(Bruno) Juro que...*

*(Tânia) O quê?*

*(Bruno) Que não é gorda.*

Figura 22 – Briga entre Bruno e Tânia



FONTE: Netflix, referente ao episódio 5 da primeira temporada de Merlí.

*(Tânia) Mentira. Mentira, sim, porque sou. Sim, sou. Sou gorda. Tenho carne, tenho gordura. Mais gordura que você. Não é certo dizer a alguém que tem gordura que não é gorda. Porque sou. Sou gorda. Ainda mais comparada à puta da Berta!*

*(Bruno) Está bem. O que quer que eu diga? Não sei o que você quer! Está bem, é gorda. Chega? Está contente?*

*(Tânia) Sim! Estou mais contente! Sabe o que você é, cara? Um maldito bicha de merda. Um maldito bicha de merda reprimido! E nunca terá um rapaz, porque é um covarde e um hipócrita! Olhe para mim. Você é um hipócrita, Bruno!*

Após assistir à cena, os jovens ouvidos nos grupos focais, em sua maioria, direcionaram os seus comentários à representação da personagem Tânia ao longo da série enquanto discutiam a situação encenada, como pode ser observado nos comentários de Sara e Carla.

Sara: Eu acho a Tânia muito interessante porque ela meio que envolve vários **estereótipos de como uma garota deve pensar, quais devem ser as expectativas de uma garota**. Porque ela tem algumas preocupações que são encaixadas nesse estereótipo. E, ao mesmo tempo, cenas como essa são uma quebra de expectativa, porque ao mesmo tempo que de certa forma ela se enquadra

nesse padrão, ela tem esse comportamento que é explosivo, que é de extravasar toda pressão e insegurança que ela tá sentindo e falar coisas brutais pros amigos dela. **Então, acho que é um desses conflitos de você achar que é uma coisa e não é, não é só isso.** E aí esse teu lado que tá enrustido acaba explodindo de formas que você não controla.

Carla: Eu vejo que ela tem uma expectativa interiorizada, que por exemplo: “Se é minha melhor amiga, não, ela não vai ficar com o mesmo cara que eu”. Daí, tipo, o amigo protege e sempre está do seu lado. Então, ela tem os dois melhores amigos, a Berta e o Bruno. Então, a Berta já trai ela porque fica com o cara que ela mais queria na vida, utopia dela. E daí ainda tem o Bruno, que em vez de incentivar ela, chama ela de gorda. Tipo, o mundo dela acabou. Cadê os pontos de apoio? **Como meus pontos de apoio me desacatam sendo que eles são meus amigos e deviam tá tentando me proteger? Eu acho que é essa questão. Porque eles também são oposto dela em comportamento. A Berta é a que pega todo mundo. Ela é a mulher recatada, tem vergonha...No começo, depois muda.**

Sara revela como enxerga a personagem Tânia em um contexto de estereotipagem, ligado à ideia de como uma garota deve pensar e o que ela deve querer. São esses dois pontos que fixam o estereótipo citado, no processo em que tudo sobre o objeto em questão é reduzido a traços específicos, que são exagerados e simplificados, sendo assim “*reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’*” (HALL, 2016, p.191). Nesse cenário, através comentários das duas jovens percebemos as caracterizações que compõem a imagem que fazem da personagem, como fica explícito nos dizeres “tá sempre atrás de um boy”, ou como cita Carla, a “mulher recatada”, em contraponto à marcação da diferença em relação à Berta, aquela “que pega todo mundo”, também delimitada de forma ostensiva.

Assim, as duas garotas representadas são colocadas em oposições que simplificam o contexto das personagens que será revelado muito mais complexo durante a narrativa. A representação em questão privilegia significações específicas em um primeiro momento, já que a estereotipagem constitui “uma estratégia de ‘cisão’, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável” (HALL, 2016, p.191), no regime de representação da sociedade contemporânea. No caso da discussão encenada, perpassa as relações de gênero quanto ao comportamento da mulher (acerca do que é apropriado ou não), moldado em meio às redes de poder da sociedade, em que se estabelece a normalidade de acordo com uma concepção de mundo hegemônica, ancorada nos seus sistemas de valores e ideologia.

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente

estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2005, p.6).

Nesse sentido, a série apresenta uma proposta de rompimento (mesmo que tímida) com as estruturas hegemônicas sobre o comportamento da mulher, já que Tânia ao longo da narrativa rompe com o estereótipo de normatividade feminina, como foi apontado por Sara, e como também podemos notar no comentário de Juliana.

Juliana: Eu acho legal **que ela não é tão estereotipada, então ela é virgem e tal, mas normalmente as virgens são representadas tipo muito tímidas, ou... E ela não é tímida, ela é amiga de todo mundo e ela tá de boa assim.** Acho legal que não é um estereótipo.

A “quebra de expectativa”, citada por Sara, é declarada pela personalidade forte e, naquele momento específico, explosiva, de Tânia. Para Juliana, o rompimento aparece na maneira como a personagem leva o rótulo de “virgem” no colégio, mas que possui diversas características que não se encaixam no estereótipo encontrada nos produtos midiáticos sobre esse tipo de personagem, como observamos no trecho “normalmente as virgens são representadas tipo muito tímidas, ou... E ela não é tímida, ela é amiga de todo mundo e ela tá de boa assim”. Nessa dinâmica, são gerados novos efeitos de sentido, ou seja, “ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2001, p.36), que criam novos sentidos à construção da personagem, os quais podem ser compreendidos no inter-relacionamento entre os aspectos políticos e linguísticos na constituição dos sujeitos.

Desse modo, os estereótipos não dão conta de explicar a realidade, já que “o significado ‘flutua’. Não há como mantê-lo fixo.” (Hall, 2016, p.143), o que acontece na prática representacional é o trabalho de privilegiar um de seus vários sentidos potenciais. Quando Sara diz “Então, acho que é um desses conflitos de você achar que é uma coisa e não é, não é só isso”, sobressai a ideia de que não é necessário se fixar a apenas uma identidade, já que os significados se transformam e se completam de acordo com aquilo que se pretende destacar.



A cena em questão se coloca no contexto de discordâncias e de uma briga entre Tânia e seus dois melhores amigos, Bruno e Berta. O conflito que se dá quando Berta beija Marc (por quem Tânia se interessa) e Bruno chama Tânia de gorda, atitudes que a garota não espera de seus amigos, já que o cenário da amizade pressupõe outras significações, como o apoio mútuo, o compartilhamento de vivências, a compreensão, entre outros. Trata-se de uma relação com a alteridade que supõe a inclusão pela permissão do atravessamento do outro, mas na cena vemos uma frustração da personagem sobre seus conflitos com os outros dois.

Ao resgatarmos os seguintes dizeres de Carla sobre o que imagina a respeito dos sentimentos de Tânia na situação encenada “Como meus pontos de apoio me desacatam sendo que eles são meus amigos e deviam tá tentando me proteger? Eu acho que é essa questão. Porque eles também são oposto dela em comportamento”, percebemos uma quebra de expectativa que também é direcionada as ações do outro. Nesse sentido, a personagem produz significações sobre o seu relacionamento com os amigos as quais não são esperadas e que extrapolam o mecanismo de antecipação, o qual enuncia que “todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2001, p.39). Sendo assim, o sujeito supõe o que o seu interlocutor pretende significar e o resultado não esperado na resposta do outro abre espaço para a configuração de novos sentidos sobre o assunto abordado, sobre a amizade e os diferentes comportamentos dos personagens citados. Pelo princípio de alteridade, na relação com o outro, podem-se abrir espaços para deslizamentos de sentidos, assim como reações que ferem esse princípio, na negação do outro ou na sua rejeição.

As discussões desenvolvidas com os jovens, nas quatro temáticas abordadas, revelam diferentes subjetividades sobre a relação da série com as vivências do cotidiano, em um contexto que “as identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2014, p.112). Desse modo, existe espaço para múltiplas significações e deslizamentos de sentido, já que “o significado nunca poderá ser fixado” (HALL, 2016, p.211). Os diferentes modos de ler, ver e pensar dos jovens se constituem e flutuam em conjunto com a pluralidade de identidades. Em vista disso, verificamos diversos efeitos de sentido produzidos pelos jovens participantes em

meio às compensações simbólicas ressaltadas na série. Consolidamos os principais resultados observados neste trabalho nas Considerações Finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste trabalho de conclusão de curso materializou diversas inquietações e reflexões sobre o ensino, os jovens, além das noções de representação e identidade, entre outras, voltadas a série *Merlí*. Tendo em vista as ponderações levantadas, definimos como objetivo geral **investigar como o consumo das representações do produto comunicacional se relaciona às percepções das próprias identidades e subjetividades do jovem.**

Para compreender essa dinâmica, começamos o trabalho nos aprofundando sobre o cenário das narrativas ficcionais seriadas na atualidade, além de elementos significantes na constituição de seu *storytelling*. Desde o início, o processo de construção da pesquisa contemplou um constante ir e vir entre teoria e análise. Isso nos mostrou, já nos primeiros tensionamentos, que a maneira como a série se desenrola em relação aos principais elementos de seu mundo inconfundível revela a sua pensata, direcionada à ideia de ruptura com estruturas hegemônicas através do ensino, de forma a incentivar a construção de novos conhecimentos e formas de pensar. Tal princípio estaria enredado às vivências dos jovens representados e sobressairia nas compensações simbólicas vinculadas a cada situação. Esse seria um primeiro ponto de relação com as percepções sobre identidade no jovem espectador.

Conforme os personagens ficam mais complexos, o relacionamento com o espectador também se estreita, criando novas possibilidades de sentidos sobre representação e identidade. Sendo assim, aprofundamo-nos sobre os dois conceitos, para entendermos como as noções se configuram em uma perspectiva sociocultural. Isso nos revelou como a construção da identidade se dá em relação ao outro, através de representações e de marcações simbólicas. Na série, os personagens sempre estão em relação a um outro, sendo um outro sujeito ou um outro conhecimento, a Filosofia, que os interpela e os leva a desenvolverem caracterizações mais complexas. Nesse sentido, percebemos, inclusive, como os

dramas das personagens femininas não são tão explorados ao longo da série quanto dos personagens masculinos.

Logo, constatamos que o consumo da série leva a criação de novos sentidos através das compensações simbólicas (amparadas pela pensata do produto comunicacional), que sobressaem nas situações representadas pelos jovens personagens em relação aos seus próprios mapas de referências. Assim, verificamos os resultados referentes ao primeiro objetivo específico, de **compreender como a série Merlí, por meio da sua abordagem de ensino, pode se relacionar com o entendimento dos diferentes modos de ler, ver e pensar do jovem espectador.**

Com base nas leituras realizadas, examinamos como os diferentes modos de ler, ver e pensar do jovem se relacionam aos diferentes mapas de referência que os constituem (MARTÍN-BARBERO, 2014) e que os interpelam com os seus discursos. Entretanto, ressaltamos a pluralidade desses referenciais, já que no presente contexto, não se resumem às instituições tradicionais, como a escola, a família, a igreja, entre outras. Existe uma variedade de estilos e gostos com os quais esses sujeitos podem se relacionar e operar as suas visões de mundo.

Assim, a abordagem dada ao ensino na série, se insere diretamente em um cenário de rupturas e de construção de novos saberes para enfrentar a vida e constituir as suas próprias verdades, através da Filosofia. Tal noção está muito próxima do cenário descrito na contemporaneidade, o que evidencia uma compensação simbólica relativa ao momento vivido pelos jovens, abrindo espaço para a identificação e novos efeitos de sentido.

Quanto ao segundo objetivo específico, **compreender a relação entre os efeitos de sentido produzidos pelo consumo da série e as vivências da vida real, nos âmbitos declarados como de maior interesse ao assistir ao produto audiovisual.** Por meio do survey, identificamos as temáticas relatadas como de maior interesse entre os jovens respondentes, as quais foram a base dos diálogos do grupo focal: ensino, relações familiares, relacionamentos afetivos e sexualidade.

Entretanto, em meio à dinâmica, percebemos como os efeitos extrapolam cada tema em si, ligando-se de forma transversal a outros discursos. Por exemplo,

quando falamos sobre sexualidade, também discutimos a relação com a família, como pode ser observado nas falas dos jovens ouvidos. Isto posto, constatamos como o consumo da série gera efeitos de sentidos transversais sobre os modos de ler, ver e pensar do jovem, que enquanto sujeito é interpelado por diversos discursos em circulação. A identificação com as cenas e personagens, entre diversos efeitos de sentido possíveis, não se deu apenas por considerar a sua vivência semelhante à cena assistida, mas por existirem pontos aos quais podiam se correlacionar para gerar tensionamentos e diferentes significados sobre as suas vivências.

Em cada cena assistida, a dinâmica citada proporcionou diferentes assuntos que sobressaíam na discussão. Quando discorremos sobre ensino, contemplamos diversas expectativas e frustrações dos jovens sobre a escola, tensionadas pela memória discursiva em relação aos modelos institucionalizados e inovadores de ensinar, em uma relação entre série e vida real, entre outros apontamentos. Sobre as relações familiares, observamos algumas compensações simbólicas consumidas pelo público, sobre os conflitos entre os projetos de futuro e a interferência dos pais, em uma relação com a identidade e a diferença. A respeito da sexualidade, ouvimos diversas experiências sobre a aceitação e a compreensão (ou não) sobre as diferentes identidades sexuais assumidas pelos jovens e as rupturas com estruturas hegemônicas sobre a sexualidade normativa. Ao conversar sobre os relacionamentos afetivos, tivemos contato com discussões sobre a convivência com pessoas que são diferentes de nós e sobre práticas do regime de representação sobre a mulher na contemporaneidade.

Sendo assim, constatamos como algumas temáticas da série geram identificação com o público jovem, em uma aproximação que se dá pelas tensões com a realidade e suas contradições. Cada sujeito participante foi considerado enquanto interpelado pelos diversos discursos provenientes de seus mapas de referência e que interferem nos seus modos de ler, ver e pensar o mundo. Tais particularidades geram diferentes efeitos de sentido e variadas leituras sobre a série e a vida, problematizando questões relevantes para a construção de suas identidades sociais enquanto seres políticos.

Desse modo, o presente trabalho traz contribuições à área de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, ao estudar o produto

comunicacional através de um olhar original que pretende analisar a circulação de sentidos entre a produção das representações da série e o consumo do conteúdo midiático. Ou seja, em vez de nos determos a investigar apenas a série em si ou apenas a sua recepção, intencionamos compreender os significados que surgem em meio ao vínculo entre produção e consumo.

Em segundo lugar, analisamos o produto midiático pela perspectiva das juventudes. Enxergamos os jovens sujeitos fragmentados em múltiplas identidades sociais. Na sua relação com a série, notamos como há uma convergência entre a construção dos personagens na narrativa seriada e entre os participantes do grupo focal em seus comportamentos e conflitos. Assim, a série se aproxima da realidade vivida entre os jovens universitários. Isso mostra a relevância das narrativas seriadas enquanto produtos comunicacionais para pensar a sociedade, além do entretenimento, já que contém em si mesmas aquilo que François Jost denomina de sintomas da nossa época. Elas também podem fomentar a reflexão sobre as pluralidades e o incentivo à construção de novas maneiras de pensar.

Outra possibilidade de expandir os olhares para o objeto em questão poderia se voltar à construção das personagens femininas na série e como os espectadores enxergar os seus desenvolvimentos em comparação aos personagens masculinos. Conforme apontamos, elas não têm seus arcos narrativos desenvolvidos de forma tão profunda ou representativa como os homens na série. Além disso, poderia se investigar, de modo complementar, a representação dos personagens da série em termos de alteridade e interseccionalidade, a fim de investigar a falta de personagens de diferentes etnias entre os protagonistas, enquanto existem alguns poucos entre os figurantes.

Outra perspectiva poderia examinar a série pelo ponto de vista do ensino, aprofundando-se em que medida o personagem Merlí, enquanto professor inova ou representa práticas institucionalizadas. Uma possibilidade seria compará-lo aos mecanismos utilizados por outros professores que surgem na série e intencionam propor uma estratégia similar, como Silvana, na terceira temporada, além de refletir sobre o papel de uma educação voltada à formação cidadão ou meramente ao vestibular. Também se poderia pensar até que pontos as suas relações com os estudantes são éticas, tendo em vista as situações encenadas na série.

Outro aspecto sobre o produto comunicacional que poderia ser abordado é a própria estrutura narrativa, a fim de compreender a sua complexidade e que tipos de novidades ela traz. Avaliar as suas dinâmicas episódicas vinculadas ao ensino de Filosofia e à construção de personagens para compreender o seu modo de contar histórias.

Por fim, esperamos que as discussões levantadas no presente trabalho possam fomentar reflexões sobre as temáticas abordadas, criando novos sentidos sobre a nossa relação com as séries e novas possibilidades de exploração sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, M. I; LEDUC, S. M. Las séries para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. **Cardinalis**, Córdoba, ano 5, nº 9, p.200-212, nov. 2017. Disponível em: < <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/18945>> Acesso em mar. 2019.

ANGUIANO, F.A; MORALES, Z. R; TENA, F. S. La sexualidade en la serie de TV3 Merlí: una propuesta libertadora. **El ojo que piensa**, Guadalajara, nº 7, p. 79-95, jul.-dez. 2018. Disponível em: <http://www.elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elajoquepiensa/article/download/295/298/>> Acesso em mar. 2019.

BECHARA, G. R. B; LEÃO, A. A. M; GUERRA, M. O. **O beijo, este polêmico que incomoda tanto: burburinho nas redes evidencia força da telenovela**. In: LEMOS, L.P. 1 ed. Alumínio, SP: Editoria Jogo de Palavras, 2019. Votorantim, SP: Provocare, 2019. p.195-210.

BRASIL. **LEI MARIA DA PENHA**. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-pl.html>> Acesso em 9 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Disponível em <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/42157748/do1-2018-09-25-lei-n-13-718-de-24-de-setembro-de-2018-42157727](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/42157748/do1-2018-09-25-lei-n-13-718-de-24-de-setembro-de-2018-42157727)> Acesso em 9 jun. 2019.

CANCLINI, N. G. Consumo, acesso e sociabilidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 111-127, jul. 2009.

CANDIDO, A; ROSENFELD, A.; PRADO, D. A.; GOMES, P. E. S. **A Personagem de Ficção**. 5ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1976.

CAUDURO, F. V. Escrita e *differance*. **Famecos**, Porto Alegre, nº5, p.63-72, nov.1996. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/2949/2233>> Acesso em 14 abr. 2019.

COSTA, M. E. B. **Grupo focal**. In: DUARTE, J.; BARROS, A. Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. 2 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ.Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

D'EL REY, G. J. F. Exposição ao vivo no tratamento de agorafobia: relato de caso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol.22, no.4, Brasília, dec. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932002000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400010)> Acesso em 15 mai. 2019.

DUARTE, J. **Entrevista em profundidade.** In: DUARTE, J. BARROS, A. Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. 2 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

DU GAY, P. et al. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman.** Londres, Sage, 1997.

Entenda a polêmica independência da Catalunha em 4 perguntas. BBC, 21 ou. 2017. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41698708>> Acesso em 14 abr. 2019.

ESPANHA. Ministério da Educação e Formação Profissional. **Bachillerato.** Disponível em <<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/bachillerato.html>> Acesso em 14 abr. 2019.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As Séries Televisivas.** 1. ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

FERREIRA JÚNIOR, J.; LIMA, M.S.M.N. Educomunicação e narrativas seriadas: uma pesquisa sobre a utilização da série Merlí no fomento do pensamento crítico. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 41, 2018, Joinville. **Anais...** Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1865-1.pdf>> Acesso em mar. 2019.

FILHO, F. F. L; MORAES, A. L. C. Vista dos estudos culturais aplicados a pesquisas em mídias audiovisuais: o circuito da cultura como instrumental analítico. **Significação**, 2014, v.11, nº42, p.67-86. Disponível em<[www.revistas.usp.br/significacao/article/view/85103](http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/85103)> Acesso em mar. 2019.

FURUZAWA, C. P. A personagem feminina como protagonista nas séries policiais. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación.** v. 11, n. 21, p. 123-132, 2015.



GRIGOLETTO, E. **O discurso de Divulgação Científica: um espaço discursivo intervalar**. 2005. 269 p. Tese (Doutor em Teorias do Texto e do Discurso) – Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HALL, S.; SILVA, T. T. (Org); WOODWARD, K.. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **Cultura e representação**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília. *Práticas Discursivas e Identitárias*; Sujeito e Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col, Ensaios, 22).

JOST, F. **Do que as séries americanas são sintoma?** 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LACALLE, C. As novas narrativas da ficção televisiva e a internet. **Matrizes**, São Paulo, n. 2, p. 79-102, jan./jul. 2010.

LEÃO, G. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...** In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C; STENGEL, M. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Puc Minas, 2011.

LOPES, M. I. V de (Coord.); GÓMEZ, G. O. (Coord.). Ficção Televisiva Ibero-Americana em Plataformas on Demand. **Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

LOURO, G. L (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na educação**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, L. C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: FRANÇA, V. V. (Org.); HOHLFEDT, A. (Org.); MARTINO, L.C (Org.) *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELO, I. F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**. Ano 5, v.11, p.1-18, 2º semestre de 2009.

MERLÍ. Produção de Héctor Lozano. Espanha: TV3, 2015-2017. Disponível em <<http://www.netflix.com>> Acesso em mar. a jun. 2019.

MITTELL, J. Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea. **Matrizes**, v. 5, n. 2, 29-52, 2012.

MONDONI, N. A. Revenge Porn: Um olhar sobre a responsabilização criminal do pornô da vingança. **Jusbrasil**. Disponível em <<https://advnytieh.jusbrasil.com.br/artigos/654783640/revenge-porn?ref=serp>> Acesso em 14 abr. 2019.

NORO, J. E. **329. MERLÍ, LA FILOSOFÍA Y SUS PERIPATÉTICOS**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/336029289/329-MERLI-LA-FILOSOFIA-Y-SUS-PERIPATETICOS>> Acesso em mar. 2019.

NOVELLI, A. L. R. **Pesquisa de opinião**. In: DUARTE, J. BARROS, A. Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. 2 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ed. Campinas: Pontes, 2009.

RIBEIRO, R. J. **Merlí e o Ensino Médio – Aula 1**, 2019, 1h45min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C252b9BF6UA&t=395s>> Acesso em 25 abr. 2019.

RODRIGUES, S. **Como escrever séries: roteiro a partir dos maiores sucessos da TV**. 1ed. São Paulo: Aleph, 2014.

ROSA, M. A .S. **Feminilidade e representação: análise de recepção de Sansa Stark**. 2018. p.107. Monografia (Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção\_seriada na contemporaneidade. In: Encontro Anual da Compós, 22, 2013, Salvador. **Anais...** Disponível em: < [www.compos.org.br/data/biblioteca\\_2076.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_2076.pdf) >. Acesso em: 14 de abril de 2019.

VERNE. Hispanidade? Na América, o 12 de outubro é ensinado como invasão e colonização. El país, 12 out. 2016. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/11/cultura/1476195066\\_630848.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/11/cultura/1476195066_630848.html)> Acesso em 14 abr. 2019.

VIEIRA, M. Dramaturgia seriada contemporânea: aspectos da escrita para a tevê. **Lumina**, v. 8, n. 1, 15 ago. 2014.

WALSH, B. A noção de discurso na AD peuchetiana e na ACD de Fairclough e implicação nos diferentes modos de análise. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 9-23, jan./jun. 2011.

## **APÊNDICE 1 – SURVEY**

### **Identidade e representação na série Merlí**

Este formulário integra o trabalho de conclusão de graduação do curso de Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda, na Universidade Federal do Paraná. Seu objetivo é compreender como o consumo da série Merlí se relaciona às percepções de identidade no público jovem.

Após essa etapa, haverá a realização de grupos focais para a discussão sobre os temas e episódios da série que mais geram identificação. Por isso, poderemos entrar em contato para participação nessa atividade.

**Nome completo:**

**Idade:**

**Cidade e Estado:**

**Qual é o seu gênero?**

☐ Masculino.

☐ Feminino.

☐ Outros.

**E-mail:**

**Telefone para contato:**

**O que você cursa/cursou na universidade? Onde você estuda?**

**O que fez você se interessar pela série Merlí?**

**Com quais temáticas abordadas pelo produto audiovisual você mais se identifica?**

- ☐ Ensino.
- ☐ Relações familiares.
- ☐ Relacionamentos afetivos.
- ☐ Gênero.
- ☐ Sexualidade.
- ☐ Contexto social da Espanha.

**Que episódios/personagens foram mais marcantes para você em termos de identificação?**

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. Relações familiares:
  - O que você sente ao lembrar desse trecho?
  - O que você pensa sobre a reação do pai de Joan?
  - O que você pensa sobre as atitudes do Joan?
  - Você já viveu um momento semelhante ao de Joan em relação à sua família?
  - O que há de interessante na abordagem da série sobre as relações familiares?
  
2. Relacionamentos afetivos:
  - O que você lembra ao ver a discussão entre Bruno e Tânia?
  - O que você sente sobre o assunto da discussão?
  - O que você pensa sobre a forma que Tânia é retratada na série?
  - Que tipo de aproximação com a sua vida você estabelece em relação a amizade dos dois?
  - O que você identifica como relevante na maneira como a série aborda os relacionamentos afetivos?
  
3. Ensino:
  - O que essa cena te faz sentir?
  - O que você pensa sobre o discurso de Merlí?
  - O que você nota nas reações dos estudantes?
  - Essa visão de ensino faz sentido para você?
  - Que situações as quais relacionam filosofia e vida mais te impactaram na série?
  
4. Sexualidade:
  - O que você pensa sobre essa cena?
  - Como você enxerga o momento de aceitação da sexualidade de Bruno?
  - Que pontos mais chamaram a sua atenção na abordagem desse tema?
  - Do que você sentiu falta na abordagem desse tema durante a série?
  - Você consegue estabelecer algum vínculo entre essa cena e a sua vida?

## **ANEXO 1 – LISTA DE EPISÓDIOS DA SÉRIE MERLÍ**

Episódios referentes à primeira temporada (2015):

- 1 – Os peripatéticos
- 2 – Platão
- 3 – Maquiavel
- 4 – Aristóteles
- 5 – Sócrates
- 6 – Schopenhauer
- 7 – Foucault
- 8 – Guy Debord
- 9 – Epicuro
- 10 – Os céticos
- 11 – Os sofistas
- 12 – Hume
- 13 – Nietzsche

Episódios referentes à segunda temporada (2016):

- 1 – Os pré-socráticos
- 2 – Thomas Hobbes
- 3 – Os estoicos
- 4 – Kant
- 5 – Hipárquica
- 6 – Montaigne
- 7 – Judith Butler
- 8 – Freud
- 9 – Descartes
- 10 – Engels
- 11 – Žižek
- 12 – O taoísmo
- 13 - Boécio

Episódios referentes à terceira temporada (2017):

- 1 – Walter Benjamin
- 2 – Adam Smith
- 3 – Albert Camus
- 4 – Karl Marx
- 5 – Hannah Arendt
- 6 – Kierkegaard
- 7 – Thoreau
- 8 – Plotino
- 9 – Zygmunt Bauman
- 10 – Heidegger
- 11 – Hegel
- 12 – Santo Agostinho
- 13 – Os peripatéticos do século XXI
- 14 – Merleau-Ponty